

Stine Berg

”Jeg skulle gitt mye for å få sagt dette til deg, Osvald”

TOLKNINGER AV GJENGANGERE

En studie av åtte elevers gjendiktninger av

Ibsens drama

Masteroppgave i Nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo . Høsten 2008

SAMMENDRAG

Studien tar utgangspunkt i et skriveprosjekt som ble gjennomført i regi av Utdanningsetaten i forbindelse med Ibsenjubiléet i 2006. Prosjektet inkluderte syv 10. klasser ved syv forskjellige ungdomsskoler i Oslo, og resulterte i en antologi av elevtekster. Denne studien omhandler en av klassene som deltok i prosjektet. Klassen skrev elevtekster med inspirasjon fra Ibsens drama *Gjengangere*, og det er disse tekstene som er grunnlaget for studien. Analysen av elevtekstene undersøkes ut fra følgende problemstilling: *Hvordan aktualiseres Ibsens Gjengangere i moderne elevtekster?*

Metoden er kvalitativ. Dels er studien en analyse av elevtekster, og dels er den en erfaringsbasert resepsjonsstudie, da elevtekstene som analyseres er skrevet med utgangspunkt i egne lesertolkninger og erfaringer med Ibsens drama. Studien har et sammensatt sikte, og metoden har blitt utformet i tilpasning til materialet. Ut fra en tredelt analysemodell undersøker jeg tekstenes aktualiseringer av tema og motiv, innlevelse eller distanse, og kvaliteter ved tekstenes globale og lokale nivå. Ved utformingen av analysen har jeg søkt støtte i både resepsjonsteori og tekstanalytisk teori. Til grunn for analysen av elevtekstenes innlevelse eller distanse ligger Kathleen McCormicks resepsjonsmodell. Tekstkvalitetene undersøkes ut fra en tekstanalytisk modell som benyttes av Kjell-Lars Berge i en av KAL-studiene.

Studien undersøker åtte strategisk valgte elevtekster. Utvalget ble foretatt ut fra hensikten å undersøke tematisk bredde og tekstlig fylde i materialet, for å kunne vise spredningen av klassens gjendiktninger av dramaet.

Undersøkelsene viste at elevtekstene tematiserer deler av dramaet ved gjenskapning av enkelte motiv og tema. Det forekommer en spredning blant elevene i valg av tema og motiv fra dramaet. Et felles utgangspunkt i teateropplevelse, lesing og undervisning resulterte i ulike fortolkninger av Ibsens drama i elevtekstene. Utvalget viser at det er forskjeller mellom kjønn når det gjelder hva som vektlegges fra dramaet i tekstene. Analysen konkluderer at et flertall tekster i utvalget viser innlevelse i Ibsens drama.

FORORD

Denne studien har bakgrunn i et undervisningsprosjekt i norsk som ble gjennomført i en 10. klasse, hvor jeg var klassens lærer. Undervisningsprosjektet frembrakte elevtekster som dannet utgangspunkt for min tekstanalytiske studie. Forskningsprosjektet tok form etter at undervisningen var avsluttet. Studien har blitt utformet og arbeidet med under geografisk distanse ved et opphold i Asia. Dette har medført noen ekstra utfordringer i arbeidsprosessen, men også tilført inspirasjon til arbeidet.

Min veileder Rita Hvistendahl har vært suverent støttende i arbeidet. Jeg retter en stor takk til henne, som gjennom hele prosessen har åpnet nye innfallsvinkler gjennom gode og berikende samtaler. Til tross for geografisk avstand til Norge har hun vært til stede under hele skriveprosessen som en inspirerende veileder. Tusen takk! En varm takk rettes også til Amund Frisløe, som har bidratt på en flott måte i arbeidets slutfase.

Stine Berg

06.12.2008, Singapore

1	INNLEDNING	7
1.1	Bakgrunn for arbeidet.....	7
1.2	Studiens sikte og problemstilling	8
1.3	Presentasjon av undervisningsprosjektet	9
1.4	Dramaet <i>Gjengangere</i>	9
1.5	Forankring innenfor forskning	10
1.6	Oppgavens utforming	13
2	TEORETISKE UTGANGSPUNKT	14
2.1	Forskningsteoretisk grunnlag	14
2.2	Lesererfaringer	15
2.3	En resepsjonsmodell.....	17
2.4	Perspektiv på ungdomsleserens innlevelse.....	20
2.5	Skrivingens betydning for litteraturarbeidet.....	22
2.6	Strukturer og kvaliteter i elevtekster	23
3	<i>GJENGANGERE</i> I KLASSE 10X – DRAMAET UNDERVISNINGEN OG OPPGAVENE..	
	30
3.1	Konteksten.....	30
3.1.1	Skolen.....	30
3.1.2	Klassen.....	30
3.1.3	Læreren.....	32
3.1.4	To læreplaner	32
3.2	Norskundervisningen.....	33
3.2.1	Arbeid med fire Ibsendrama	33
3.2.2	Dramapedagogikk som en rød tråd gjennom tre år.	34
3.2.3	Skriftlig norskarbeid	35
3.3	Introduksjon til <i>Gjengangere</i>	36
3.3.1	Dramaets historiske kontekst.....	36
3.3.2	Ibsens drama i en skoletradisjon.....	39
3.3.3	Lærertolkningen.....	40
3.4	Prosjektet <i>Gjengangere</i>	47

3.4.1	Teaterforestilling	47
3.4.2	Etterarbeid av teaterforestillingen	48
3.4.3	Klassens lesing av <i>Gjengangere</i>	50
3.4.4	Forfatterbesøk, skriveverksted og introduksjon av skriveprosjekt.....	50
3.4.5	Elevenes arbeid med egne tekster	52
3.4.6	Fra idéfase til sluttprodukt.....	52
3.4.7	Evaluerings av elevtekstene	53
3.4.8	Utvalgte elevtekster publiseres	54
3.4.9	Oppgavene	54
4	METODE	57
4.1	Utvalget	57
4.1.1	Anonymisering	58
4.2	Metode.....	59
4.2.1	Problemstilling	59
4.2.2	Analysen av elevtekstene	59
5	ANALYSE.....	62
5.1	Oppgave 1	62
5.1.1	Emmas tekst.....	62
5.1.2	Camillas tekst	67
5.2	Oppgave 2.....	72
5.2.1	Sigurds tekst	72
5.2.2	Aslaks tekst.....	76
5.3	Oppgave 3.....	79
5.3.1	Anders tekst.....	80
5.3.2	Lines tekst.....	83
5.4	Oppgave 4.....	86
5.4.1	Barbaras tekst	86
5.5	Oppgave 5.....	89
5.6	Oppgave 6.....	90
5.6.1	Heddass tekst.....	90
5.7	Oppsummering	95

6	OPPSUMMERING OG DRØFTNING	99
6.1	Hvilke tema og motiv er fremtredende, og hvordan fremstilles dette i elevenes tekster?..	
	99
6.1.1	Syfilis/ kjønnssykdom.....	99
6.1.2	Arv.....	100
6.1.3	Barmhjertighetsdrap	100
6.1.4	Erotiske motiv	100
6.1.5	Radikal tolking av dramaet.....	101
6.1.6	Kunstneren.....	101
6.1.7	Angrende synder.....	101
6.1.8	Tema i lys av kjønn	102
6.2	På hvilken måte uttrykker tekstene elevenes innlevelse eller distanse overfor	
	<i>Gjengangere?</i>	102
6.2.1	Innlevelse som involvering eller identifikasjon?.....	104
6.2.2	Innlevelse i lys av kjønn	105
6.3	Hvilke tekstkvaliteter preger elevtekstene?.....	106
6.3.1	Fortellerhandling	106
6.3.2	Fortelling	106
6.3.3	Historier	107
6.3.4	Språklige trekk.....	107
6.4	På hvilken måte kan oppgavevalg vise elevenes fortolkninger av dramaet og gi uttrykk	
	for elevenes skrivepreferanser?	108
6.5	Hvilke konklusjoner kan trekkes på bakgrunn av analysen og de teoretiske	
	utgangspunktene?	109
6.5.1	Matchende repertoarer.....	109
6.5.2	Subjektiv relevans	110
6.5.3	Oppsummering	111
7	AVSLUTNING	112
8	LITTERATUR	115
9	APPENDIKS	120

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for arbeidet

Gjennom flere år som norsklærer på ungdomstrinnet og årlige undervisningsprosjekter med Ibsens dramaer, har jeg latt meg fascinere av hvordan mer enn hundre år gamle tekster på ulike måter fortsatt kan oppleves som aktuelle og interessante for tenåringslesere. Imidlertid har Ibsens plass i norskfaget vært omdiskutert i de siste årene.

Med offentliggjøringen av norske elevers resultater i PISA-undersøkelsene 2000, 2003 og 2006 har lesekompetanse blant norsk ungdom blitt et offentlig debattanliggende, og i den sammenheng er også skolens norskopplæring lagt under lupen. Mestrer ikke den norske skolen å skape gode nok lesere? De samlede resultatene fra målingene av norske elevers lesekompetanse i 2000 og 2003, viste nivåer som lå nær OECD-gjennomsnittet. Funn i PISA-undersøkelsene førte til et krav om bedret leseopplæring i skolen, og det ble satt i verk flere offentlige tiltak. Utdannings- og forskningsdepartementet lanserte i 2003 et stort satsningsprosjekt i skolen, *Gi rom for lesing*, for å øke motivasjon for lesing og bedre leseferdighetene. I tillegg ble det fra samme periode hyppigere målinger av lesekompetanse gjennom nasjonale prøver. Med implementering av den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* ble lesekompetanse og leseferdigheter nedfelt i læreplanene innenfor alle fag. Skolen har dermed siden 2000 fått et sterkere fokus på lesekompetanse i opplæringen. I 2006 viste de samlede resultatene likevel signifikant nedgang for norske elevers lesekompetanse. Resultatene for hver oppgave viser et mer nyansert bilde, men samlet viser resultatene en jevn nedgang. Det er imidlertid en positiv utvikling når det gjelder holdningene til lesing. Gutter viser mer positive holdninger til lesing i 2006 enn tidligere.

Resultatene fra PISA har vist klare kjønnsforskjeller, hvor jentene generelt har bedre resultater enn guttene. Dette er fellestrekk ved resultatene i hele OECD. Resultatene fra 2003 viste at norske gutter hadde nest laveste score i OECD-sammenheng ved spørsmål knyttet til holdning til lesing og lesevaner (Kjærnsliie m.fl. 2007). I forbindelse med dette ble litteraturundervisningen i skolens norskfag et offentlig debattanliggende. Noe av debatten hadde utgangspunkt i en bekymring for sammenheng mellom ungdoms lave interesse for lesing og skolens valg av litteratur i undervisningen. Enkelte trakk negative sammenhenger mellom lesningen av eldre litteratur og klassikere som Ibsen, og det å fremme leselyst og leseglede. Det ble fremmet behov for å få mer samtidslitteratur inn i skolen til fordel for klassikere. I denne sammenhengen har Ibsens plass i skolens norskfag vært omdiskutert.

Når man med overgangen fra L97 til ny læreplan LK06 fjernet forfatterlistene med eksempler på forfattere fra vår litterære kanon som elever bør lese litteratur av, skapte dette en annen debatt der man ytret bekymring for at norske elever ikke lenger skulle lese Ibsen. Det ble ytret frykt for at vår største internasjonale dikter, Ibsen, skulle forsvinne helt fra norskfaget. Ser en nærmere på målene i læreplanen, ser en likevel at Ibsen har en selvfølgelig plass i faget, uavhengig av de spesifikke forfatterlistene som ble fjernet.

Mens debatten foregår i det offentlige rom, står det norsklærere rundt om i landets klasserom med et bilde fra *innsiden* av undervisning i norskfaget. Ibsen er på timeplanen, og virkeligheten i klasserommet kan være en helt annen enn det bildet som tegnes i media. Mitt engasjement og utgangspunkt for dette forskningsprosjektet har sitt utspring i dette, at jeg som norsklærer ikke helt gjenkjenner det bildet som er skapt av manglende interesse hos elever i møte med klassikeren Ibsen. Etter å ha vært til stede ved mange møter mellom unge lesere og Ibsen, er det snarere et annet bilde som er fremtredende. Dette at dramaene på en spesiell måte kan engasjere, kanskje mer enn andre klassikere.

Skolen har en lang Ibsentradisjon, som strekker seg helt tilbake til da skolefaget norsk ble introdusert sent i det 19. århundre. Ibsen har derfor også vært formidlet ut fra en fortolkningstradisjon som har utviklet seg som gjennom historien. Om Ibsen skal engasjere og ha aktualitet for unge lesere i dag, må verkene iscenesettes og aktualiseres i lys av problematikk som er aktuell for ungdom i dagens samfunn (Rekdal 2005). Til debatten om Ibsens plass i skolen fremmet Rekdal at det ikke er et spørsmål *om* Ibsen skal ha en plass i skolen, men *hvordan* Ibsen skal formidles i skolen (Rekdal 2005).

1.2 Studiens sikte og problemstilling

Gjennom analyse av elevtekster ønsket jeg å undersøke om elevene aktualiserer *Gjengangere*. Jeg ville derfor se nærmere på hvordan elevene bruker tema og motiv fra Ibsens tekst i egne gjendiktninger. Jeg forsøker også gjennom analysen å finne ut om elevenes gjenskapning av ulike motiver, karakterer og relasjoner fra dramaet gir uttrykk for elevenes engasjement i dramaets tematikk og innlevelse i roller, eller om tekstene gir uttrykk for distanse til dramaet eller mangel på innlevelse og engasjement. Jeg har valgt følgende problemformulering for studien:

Hvordan aktualiseres Ibsens *Gjengangere* i moderne elevtekster?

Fordi skjønnlitterære tekster er studiens materialgrunnlag, ønsket jeg også å vurdere elevenes litterære uttrykksform ved å se nærmere på tekstkvalitetene på globale og lokale tekstnivå. Studien har derfor et sammensatt sikte. Elevtekstene er utgangspunktet for studien, men siden tekstene også er fortolkende med utgangspunkt i et litterært verk, er jeg også interessert i leseprosessene og tolkingene som ligger til grunn for elevtekstene. Jeg ser på elevtekstene som spor av lesertolkingene.

1.3 Presentasjon av undervisningsprosjektet

Til grunn for oppgaven ligger et konkret undervisningsprosjekt om Ibsens *Gjengangere* som ble gjennomført i en 10. klasse, hvor jeg hadde stillingen som klassens norsklærer. Prosjektet var på den tiden det ble gjennomført, en del av klassens ordinære undervisning i norskfaget. Med utgangspunkt i Ibsens drama gjennomførte klassen et skriveprosjekt som frembrakte elevtekster. Det er disse elevtekstene som på et senere tidspunkt dannet utgangspunktet for min studie. Først etter at undervisningsprosjektet var avsluttet og klassen hadde avsluttet sitt skoleår, ble forskningsprosjektet og utgangspunktet for denne oppgaven formet.

Studien er i hovedsak en erfaringsbasert tekstanalytisk studie av elevtekstene som ble skrevet under klassens litteraturarbeid med *Gjengangere*. Undervisningen er forutsetningen og grunnlaget for tekstene, og tekstene må forstås ut fra undervisningskonteksten de har sprunget ut av. Undervisningen trekkes derfor inn som bakgrunn for tekstene som analyseres i studien.

I prosjektet var teateropplevelse og lesing grunnlag for elevenes skriveprosesser. De individuelle lesertolkningene springer ut av klassens helhetlige arbeid med teksten, der mange individuelle lesertolkninger og stemmer har virket sammen i en utvidet fortolkende leseprosess. Her grep lesing og skriving inn i hverandre. Skriveprosessene innenfor prosjektet var aktive og kreative former for respons på den leste teksten, formulert som gjendiktninger og nydiktninger av tema og motiv fra *Gjengangere*. Elevtekstene er derfor ikke bare isolerte tekstuttrykk, men tekster med stemmer som på ulike måter går i dialog Ibsens drama.

1.4 Dramaet *Gjengangere*

Gjengangere er et av Ibsens samtidsrealistiske problemdrama. Det provoserte og satte kanskje mer enn noe tidligere drama av Ibsen kontroversielle tema under debatt. Dramaet kom først ut med 10 000 eksemplarer 13. desember 1881 fra Gyldendalske Boghandels Forlag i København.

Kritikernes anmeldelser og den påfølgende debatten om boken førte til en lav omsetning. Forlaget fikk bøker i retur av bokhandlere som ikke ønsket å ha boken liggende i butikkene. Stykket fremsto så provokativt da det ble publisert i 1881, at det ble nektet oppført ved teatrene i Norden. *Gjengangere* ble sendt til en rekke teatre i Norden, men alle refuserte stykket etter tur, blant dem Det Kongelige Teater i København, Nya Teatern og Dramaten i Stockholm og Christiania Theater. Urpremieren ble derfor en verdenspremiere holdt 20.mai 1882 i Chicago, USA. De skandinaviske oppføringene fulgte først over ett år etter, sist i Norge 17. oktober 1883. Stykket ble da vist på Møllergadens Theater i Christiania. Oppsetningen fikk svært gode kritikker, og ble spilt hele 75 ganger samme høst.

Ibsen må selv ha visst at dramaet ville vekke debatt da han skrev brev til forleggeren Hegel før dramaet ble publisert: ”*Gjengangere* vil rimeligvis i nogle kredse vække alarm; men det må så være. Gjorde den ikke det, så havde det ikke været nødvendigt at skrive den.” (Ibsen 23.11.1881). I lys av familien Alving problematiserer og debatterer Ibsen lysskye og tabubelagte tema, som vekket forargelse og avsky i samtiden. Man mottok stykket med å anklage Ibsen for nihilisme, angrep på kirkens verdigrunnlag, forsvar for den frie kjærlighet og krenkelse av tabuer som incest og syfilis (Hanssen 2001).

I en tradisjonell mannlig fortolkningstradisjon har *Gjengangere* vært tolket som et angrep på fru Alving som tok livsgleden fra ektemannen, drev han i armene på andre kvinner og på den måten indirekte hadde skylden for Osvalds sykdom. I et mer moderne perspektiv har *Gjengangere* blitt fortolket som en utforskning av det patriarkalske samfunn der fedre ikke fungerer (Rekdal 2003). Gjennom min studie har jeg ved å analysere elevtekster undersøkt hvordan elever i 10. klasse vektlegger og bruker ulike tema og motiv fra *Gjengangere* og fortolker dramaet i egne tekster. Når elever tolker Ibsens tekster i dag, har de en annen tilnærming som tar utgangspunkt i deres virkelighetsforståelse. Det postmoderne industrisamfunnet er deres referansebakgrunn, og individorienteringen i vår tid gir dem et annet utgangspunkt for å lese Ibsens tekster. Derfor er jeg interessert i å undersøke hvordan elevene leser og forholder seg til temaene i *Gjengangere*.

1.5 Forankring innenfor forskning

”Den forskende læreren må ha både nærhet og distanse til klasserommet, og helst kunne veksle raskt mellom de ulike holdningene, og hennes engasjement bør kunne transformeres gjennom analyse til utvidet kunnskap, som kan føres tilbake til klasserommet” (Hvistendahl 2000, s. 51).

Hvistendahl beskriver det karakteristiske ved skiftet mellom rollene lærer og forsker, som kjennetegnes innenfor ”Teacher as researcher”- forskning. I parallelle prosesser der undervisning og forskning er vevet sammen, gir det både lærer og forsker en særstilling fordi en som pedagog har en nærhet til undervisningen og elevene. Den forskende læreren har lett tilgang til materialet som skal undersøkes. I tillegg har den forskende læreren en integrert posisjon i det miljø man ønsker å underlegge forskning. Posisjonen vil også innebære en særskilt utfordring i forskerrollen, fordi man med den personlige og profesjonelle nærheten til undervisningen må kunne skape distanse til egen lærerposisjon for arbeidet med forskningsprosjektet.

Det er egen undervisningspraksis som har frembrakt materialet som utgjør grunnlaget for denne studien. Imidlertid hadde jeg ikke en aktiv og definert forskerrolle med et etablert forskningsprosjekt mens undervisningen foregikk. På denne tiden var jeg klassens lærer og ikke forskende lærer i undervisningsprosjektet. Det var først etter at undervisningsprosjektet var avsluttet, at jeg formulerte problemstillingen for denne studien. Dette har gitt meg en distanse og klare skiller i tid mellom lærerrollen og forskerrollen. Undervisningsprosessene er ikke dokumenterte forskerobservasjoner, og jeg benytter anledningen til å spesifisere at når jeg i studien gjør rede for undervisningen, er dette med utgangspunkt i personlig lærerkunnskap. Under arbeidet med forskningsprosjektet har jeg hatt utdanningspermisjon fra lærerjobben. Studien har blitt utformet og skrevet under utenlandsopphold i Asia, noe som har gitt en distanse som til tider har vært utfordrende, men som også har tilført arbeidet spennende perspektiver og inspirasjon.

Forskningsprosjektet i min studie henter teoretisk støtte innenfor både resepsjonsforskning og skriveforskning. Kvalitativ resepsjonsforskning i et nordisk perspektiv har kanskje vært den viktigste inspirasjonskilden for mitt arbeid, da flere resepsjonsstudier har som utgangspunkt at de er sprunget ut av egen undervisningspraksis i skolen. Jeg vil kort nevne tre studier som har vært inspirasjonsgivende for mitt arbeid.

Jon Smidts avhandling *Seks lesere på skolen, hva de søkte, hva de fant* (1989) viste hvor viktig *subjektiv relevans* er for unge leseres arbeid med litteratur. I avhandlingen viser han hvordan en klasse i tre år på videregående skole brukte litteraturarbeidet på ulike vis i en identitetsbyggende fase av livet. Avhandlingen gir perspektiver på litteraturpedagogikk som har vært inspirerende for mitt arbeid. Rita Hvistendahls avhandling *Så langt vår diktning tenner sinn i brann* (2000)

analyserer fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860 – 1900, i løpet av tre år i videregående skole. De fyldige leseportrettene viser hvordan elevenes kulturelle kompetanse utvikles i en integrativ retning, og hvordan litteraturarbeidet virker allmenndannende. Avhandlingen har vært til stor inspirasjon for mitt arbeid, da den gir perspektiv på hvordan elever leser, fortolker og arbeider med norske klassikere som Ibsen når avstanden mellom tekst og leser kan være stor. Både Hvistendahls og Smidts avhandlinger har vært særlig inspirerende fordi de integrerer undervisningskonteksten som betydningsfull i litteraturarbeidet. I tillegg har Birgitta Bommarcos avhandling *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (2006) gitt innfallsvinkler til forståelsen av det betydningsfulle samvirket mellom lesing og skriveprosesser.

Forskningsarbeid i internasjonal sammenheng har også vært viktig for mitt arbeid. Her vil jeg særlig fremheve Joseph Appleyards teorier om leseprosesser i et individuelt utviklingsperspektiv, som gir innsikt og forståelse for hva som konkret skjer i leseprosessene på ulike stadier i barn og unges utvikling. Appleyards beskrivelse av ungdomsleseren, "The adolescent reader", i boken *Becoming a Reader* (1990) har vært viktig i tilnærming til ungdomsskoleleserne i min studie. I tillegg vil jeg fremheve Kathleen McCormicks (1994) resepsjonsmodell, som integrerer den helhetlige og dialektiske sammenhengen som oppstår mellom tekst, leser og kontekst. Dette har jeg tatt utgangspunkt i når jeg har analysert elevtekstene og deres spor av leseprosesser.

I tilnærming til det skrivekvalitative i tekstene var det hensiktsmessig å ta ut utgangspunkt i forskning om skriveundervisningen innenfor den norske skolen. "Kvalitetssikring av læringsutbyttet ved avgangseksamen i grunnskolen" (KAL) er et omfattende forskningsarbeid om elevtekster i den norske grunnskolen i en nasjonal sammenheng (Berge mfl. 2005). Materialet i min studie er elevtekster fra det siste halvåret i 10. klasse og kan derfor betraktes i lys av eksamenstekstene i KAL- studien.

Anne Marie Rekdals (2005) bok om Ibsen i skolen har i et fagdidaktisk perspektiv konkretisert hvordan norskundervisningen kan aktualisere eldre klassiske verker. Rekdal gir analyser av hvordan Ibsens drama kan aktualiseres for dagens unge lesere. Analysene har tilført inspirasjon og et fagdidaktisk perspektiv til analysene av elevtekstene i min studie.

Jeg har også hatt glede av å lese andre fagdidaktisk orienterte hovedfagsoppgaver som omhandler lesing og skriving i skolen. Siden min studie tar utgangspunkt i elevtekster har jeg i sammenheng

med interessen for KAL-prosjektet, også lest hovedfagsoppgaver med bakgrunn i KAL-materialet. På samme måte har jeg hatt glede av resepsjonsstudier som omhandler elevers lesing og fortolkende arbeid. Jeg henviser ikke til oppgavene i min studie, men opp gir dem i litteraturoversikten bakerst i oppgaven fordi de har vært til inspirasjon i arbeidet.

1.6 Oppgavens utforming

I kapittel 1 Innledning presenterer jeg oppgaven, dens problemstilling og oppbygging. I kapittel 2 Teoretiske utgangspunkter gjør jeg rede for det teoretiske grunnlaget for studien. I kapittel 3 Gjengangere i klasse 10x beskriver jeg dramaet, undervisningskonteksten og undervisningsprosjektet klassen arbeidet med til Ibsens *Gjengangere*. Her inkluderes også lærerens tolkning av *Gjengangere*. I kapittel 4 Metode presenteres materialet, elevtekstene, før jeg gjør rede for analysens utforming. Kapittel 5 Analyse inneholder analyse av åtte utvalgte elevtekster. I kapittel 6 Drøftning diskuterer jeg problemstillingen på bakgrunn av funnene i analysen. Jeg drøfter her om og i så fall hvordan elevene gjenskaper og aktualiserer ulike motiv fra Ibsens drama i sine egne tekster. Videre drøfter jeg om elevtekstene viser spor av innlevelse eller distanse til dramaet på bakgrunn av funnene i analysen, i lys av teorigrunnlaget som skisseres i kapittel 2. I dette kapitlet diskuterer jeg også elevtekstenes tekstkvaliteter. Kapittel 7 Avslutning inneholder noen betraktninger og perspektiver om undervisning i Ibsens drama i ungdomsskolen.

2 TEORETISKE UTGANGSPUNKT

2.1 Forskningsteoretisk grunnlag

Når elevene skrev med utgangspunkt i dramaet, var de på sett og vis gjendiktere av Ibsens *Gjengangere*, og deres tekster må forstås i forhold til deres tolkninger basert på lesing av dramaet og teaterforestilling. En analyse av elevtekstene vil innebære at en både ser en *leser* av Ibsen og en *elevforfatter*. I tillegg bærer tekstene preg av undervisningen i prosjektet. For å belyse stemmene i elevtekstene trenger jeg en teoretisk innfallsvinkel som kombinerer resepsjonsteori og skriveteori. Det teoretiske grunnlaget for studien tar derfor utgangspunkt i både resepsjonsforskning, som integrerer kontekstens betydning for leseprosesser, og i skriveforskning knyttet til tekstanalyse. I dette kapitlet vil jeg først presentere resepsjonsforskning, før jeg gjør rede for skriving med utgangspunkt i lesing av fiksjonstekster innenfor litteraturundervisning. Til slutt gjør jeg rede for forskning knyttet til elevtekstanalyser.

Det teoretiske grunnlaget for lesing jeg kommer inn på i dette kapitlet, dreier seg hovedsakelig om lesing av fiksjonstekster, ikke om fagtekster eller sakprosa. Forskningsteorier om lesing av skjønnlitteratur tar utgangspunkt i begrepene *leser*, *tekst*, *forfatter* og *kontekst*. Imidlertid er tilnærmingen til begrepene forskjellig innenfor ulike fagområder innen humaniora. Avhengig av fagfeltets posisjon vektlegges ulike forhold i de teoretiske forklaringene som definerer lesning og hva som skjer i leseprosesser. Med utgangspunkt i Richard Beachs inndeling gjør Lars-Göran Malmgren rede for leseforskningens ulike orienteringer og interessefelt. Beachs arbeid viser at forholdet mellom forskningsteoriene er reduktivt, skriver Malmgren (Beach, i Malmgren 1997, s. 74). Det som blir synlig i en teori, forsvinner eller neglisjeres i en annen. Ulike teorier og undersøkelser genererer og relaterer ulike begreper i sine modeller for analyse. Forståelsen av hva som skjer i leseprosessen innebærer også implisitte modeller for litteraturpedagogikk.

Malmgren presenterer ulike resepsjonsteoretikers forståelse av begrepene *leser*, *tekst*, *forfatter* og *kontekst* og meningsforholdet mellom dem. Han foretar en femdeling av resepsjonsforskning, der han skiller mellom det han definerer som *tekstorienterte studier*, *erfaringsorienterte studier*, *psykologiske studier*, og mer *kontekstorienterte studier* med fokus på *sosiale forhold*, og endelig *kulturelt orienterte studier*.

I de erfaringsorienterte resepsjonsteoriene dreies fokuset fra teksten mot leseren. Dette står i et motsetningsforhold til de tekstorienterte resepsjons teoriene, og med hovedvekten på leseren

flyttes fokuset fra en tekstorientert lesemåte til en individuell lesemåte hvor tekstens autonomi tones ned. Erfaringsorienterte teorier legger vekt på leserens personlige erfaringer i møtet med teksten. Dette innebærer et subjektivistisk kunnskapssyn, der leserens erfaringer er avgjørende for hvordan teksten blir oppfattet. Leseprosessen blir i disse teoriene betraktet som konstruktivistiske. Gjennom leserhandlingen fremkommer leserens frie assosiasjoner og reaksjoner på teksten, og tolkingen har nær sammenheng med leserens forståelsesverden og erfaringsbakgrunn.

Om man fullt ut skal forstå hva som skjer i den totale leseprosessen, er det ifølge sosialt orienterte teorier avgjørende at man trekker inn konteksten. Sosiale teorier vektlegger leserens miljø, hvor dette spiller inn som en viktig del av leserens teksttilnærming. Teoriene tar hensyn til at det i konteksten finnes felles sosiale og kulturelle mønstre som påvirker leseren, og fremhever at det finnes tolkningsfellesskap, sosiale roller og situasjonsavhengig resepsjon (Malmgren 1987, s. 78). Kulturorienterte resepsjonsstudier er en type kontekstorienterte studier som med interesse for leserens kulturelle tilhørighet legger vekt på en sosio historisk kontekst. I leseprosessene tenkes leseren å ha med seg en rekke forventninger formet gjennom påvirkning fra det ideologiske, sosiale, historiske og kulturelle tankegods som eksisterer innenfor leserens miljø og kulturelle fellesskap (Malmgren 1987).

I min studie er det elevenes erfaringer med Ibsens *Gjengangere* som er grunnlaget for elevtekstene. Elevenes erfaringer med Ibsendramaet er knyttet til undervisningsprosjektet i klassen. På denne måten kan en si at studien er en erfaringsorientert tekstanalytisk studie, som i hovedsak tar utgangspunkt i erfaringsorientert resepsjonsforskning. Elevenes erfaringer med Ibsendramaet gjennom møtet med teksten i teateret, etterfulgt av samtaler og lesning i klassen, dannet erfaringsgrunnlaget for deres skriveprosesser. Skriveprosessene i prosjektet utgjør en del av elevenes produktive og kreative erfaring med dramaet. Samtidig tenderer studien mot kontekstuell orienterte studier, når jeg integrerer konteksten som grunnlaget for tekstene.

2.2 Lesererfaringer

Jon Smidt (1984) fremmer fra et pedagogisk ståsted verdien av å få kunnskap om hvordan elevene tolker tekster, hva som påvirker dem i tolkningsprosessen, samt elevenes videre bruk av tolkninger i tekstarbeidet. Han fremhever som en utfordring innenfor dette forskningsfeltet at leseropplevelsens psykologiske prosess er vanskelig tilgjengelig for forskning. Leseropplevelsen kan undersøkes gjennom samtaler eller gjennom skriftlige produkter, men vi er

alltid henvist til språklige bearbeidinger av "leserteksten", enten muntlige eller skriftlige, hevder Smidt (Smidt 1984). Leserens tolkninger av tekster, som Smidt kaller "leserteksten", er strukturer som ikke kan undersøkes direkte. Lesertolkninger må derfor undersøkes som spor av "lesertekster" gjennom "nye" muntlige eller skriftlige tekster (Smidt 1984). I analysen av de skjønnlitterære elevtekstene i min studie vil jeg forsøke å finne frem til sporene av elevenes lesertolkninger av *Gjengangere*. Noe av det interessante vil være å finne frem til hvordan elevene bruker "leserteksten", det vil si erfaringene med Ibsens tekst, i egne skriveprosjekter. Elevenes erfaringer med Ibsens drama danner utgangspunkt for deres gjendiktinger og nydiktninger knyttet til dramaet.

Smidt fremhever betydningen av innlevelse og relevans i leseprosessen. Her tar Smidt utgangspunkt i Lars-Göran Malmgrens begrep *subjektiv forankring*, som innebærer at tekster med nær forankring til leserens erfaringsverden er viktig for vellykkede leseropplevelser. Smidt legger imidlertid også vekt på kontekstens betydning for leseprosesser, og benytter begrepet *subjektiv relevans*, som kan forstås som et mer omfattende begrep om mening i forhold til leseprosessen. Smidt mener at litteratur ikke nødvendigvis trenger å være nær elevens erfaringsverden for at den skal engasjere. Derfor anser han Malmgrens begrep *subjektiv forankring* for å være for begrensende. Han mener det er viktigere at det tenkes et slags håp om lyst eller lykke gjennom arbeidet. Smidt (1989) skriver at tekster og arbeidet med tekster bør oppleves som subjektivt relevant og meningsfylt for eleven.

Smidt anerkjenner likevel Malmgrens begrep *subjektiv forankring*, og ser identifikasjon og gjenkjenning som en del av det som oppleves relevant i lesingen, men han mener at Malmgren ikke trekker de fulle konsekvenser av egen innsikt (Smidt 1989, s. 32.). Med begrepet *subjektiv relevans* tar Smidt også hensyn til at det meningsfylte og relevante like mye kan oppstå i de sosiale prosessene hvor teksten iscenesettes, enn overfor teksten i seg selv (Smidt 1989, s. 32). Han hevder at arbeid med litteratur i skolen i stor grad vil være arbeid med tekster som ikke direkte tar opp problemer eller konflikter leseren bevisst kan kjenne igjen fra egne erfaringer, og at det ikke behøver å føre til manglende subjektiv forankring av den grunn. Signifikansen finnes også i andre deler av leseprosessen i arbeidet med tekster, ikke kun i lesningen av teksten.

Konteksten er det sosiale rommet hvor det meningsfylte kan finnes som tematisk relevans, sosial relevans, allmenndannelsesrelevans eller kvalifiseringsrelevans (Smidt 1989). Smidts vekt på

hvordan eleven bruker teksten i litteraturarbeid er relevant for tekstanalysen i min studie. Elevene i min studie bruker teksten på ulike måter i sine individuelle skriveprosjekt. Med utgangspunkt i egne erfaringer og tolkninger av dramaet, foretar de valg og legger vekt på ulike deler av Ibsens drama i arbeidet med sine egne tekster.

Smidt skriver at lesing av tekster er iscenesettelse og dermed nytolkninger av litterær tekst, og at denne leserteksten ikke kan sees isolert fra prosessen som bygges opp i klassen (Smidt 1989, s. 248). Begrepet iscenesettelse finner jeg svært dekkende for det som foregår i litteraturundervisningen i klasseromskonteksten. Tekstene iscenesettes på ulike måter, og gjennom aktualiseringen av teksten finner elevene ulike grader av relevans eller mangel på relevans. Grad av relevans avhenger av iscenesettelsen.

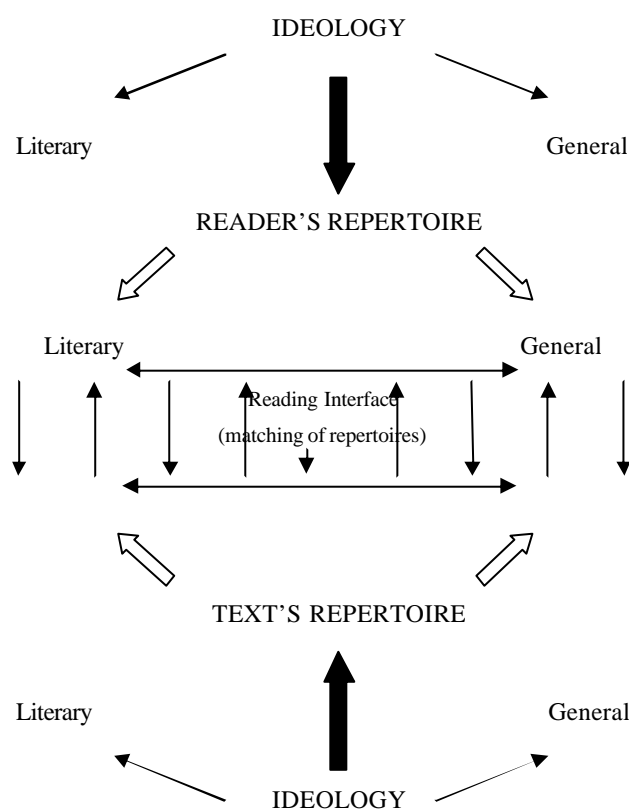
"Hver gang vi leser en klassiker eller presenterer den norske litteraturhistorien på skolen, er det en nyoppførelse, en rekonstruksjon i en ny kontekst. Dermed er vi avhengig av situasjonen og de involverte aktørene som ved enhver gjenfortelling, enhver oppførelse" (Smidt 1998, s. 246).

Elevtekstene i studien er produkter av en iscenesettelse av *Gjengangere*, og hver elevtekst må forstås som et subjektivt prosjekt, og som en respons på iscenesettelsen. Skriveprosessene som dannet bakgrunn for tekstene i min studie er nettopp nytolkninger i form av gjendiktning til et litterært verk. I studien er jeg interessert i å finne ut hvordan elevene bruker Ibsens tekst i skriveprosessen, og hvor de kan finne relevans i skrivearbeidet knyttet til dramaet. Tekstene dokumenterer elevenes valg av fokus innenfor Ibsendramaet, og måten de bruker Ibsenteksten på i sine skriveprosjekter kan formidle grader av innlevelse, subjektiv relevans, eller ren instrumentell tilnærming og distanse til arbeidet.

2.3 En resepsjonsmodell

Kathleen McCormick beskriver leseprosessen som en dialogisk prosess, som forener teksten, leseren og den sosiale og historiske konteksten, uten å redusere betydningen av leserens eller kontekstens rolle (McCormick, i Malmgren 1997). Lesing defineres av McCormick som en kognitiv aktivitet som finner sted innenfor en sosial og historisk kontekst, og som en interaksjon mellom leser og tekst i en situasjon som er bestemt både av leserens og tekstens ideologi. (McCormick, i Hvistendahl 2000, s. 41). "Reading is never just an individual subjective experience", skriver McCormick (1994, s.73).

McCormicks modell har som utgangspunkt at det i tekster og hos lesere finnes *allmenne og litterære repertoarer* som påvirker resepsjonen. Leserens allmenne og litterære repertoarer møter tekstens tilsvarende repertoarer i lesingen. Med allmenne repertoarer menes leserens livsverden, tanker og personlige erfaringer, og den tilsvarende livsverden som presenteres i teksten. De litterære repertoarene dreier seg om tekstens litterære former (Hvistendahl 2000, s.41). Tekstens litterære repertoarer er det sett av litterære konvensjoner den representerer. Leserens litterære repertoarer er på den andre siden forventninger og litterær kunnskap basert tidligere erfaringer med litteratur. McCormick hevder at leserens litterære repertoarer er nært knyttet sammen med samfunnets litteraturoppfatning, og at leseren derfor møter tekster, ikke bare med personlige, men også med internaliserte oppfatninger om hva litteratur er. Det dialektiske forholdet mellom leser, tekst og kontekst illustreres av McCormick i en modell:



(McCormick, i Malmgren: 1987, s. 82)

McCormicks modell er aktuell for å belyse lesning av eldre litterære tekster. Det kan oppstå spenningsforhold mellom leseren og teksten når det er stor avstand i tid mellom tekst og leser. Ved lesning av tekster som Ibsens drama, som er mer enn hundre år gamle, er leserens og tekstens repertoarer ikke nødvendigvis overførbare. Leserens tilgang til teksten avhenger av flere

forhold. I møtet med eldre tekster, som Ibsens drama, kan for eksempel det å aktualisere den historiske konteksten gi leseren tilgang til teksten. Smidts begrep iscenesettelse av tekster er aktuelt i denne sammenheng.

Når elevene leser og arbeider med en eldre tekst, som er knyttet til en annen kulturkontekst enn deres egen samtid, mener jeg det er viktig å knytte tekstens tema til erfaringsnære sammenhenger. I klassen som beskrives i min studie, ble det viktig å aktualisere de ulike temaene i dramaet ved å knytte dem til elevenes samtidskontekst.

McCormick (1994) gjør rede for tre måter leseren kan forholde seg til tekstens repertoarer på. Ved møtet mellom leserens og tekstens repertoarer kan "a matching of repertoires" finne sted. Hvistendahl (2000, s. 45) oversetter "match of repertoires" med samsvar mellom leserens og tekstens allmenne og litterære repertoarer. Samsvar finner sted når leseren gjenkjenner tekststrategier eller tekstens ideologiske grunnlag, og når leserforventninger oppfylles. Hvis leseren ikke interagerer med teksten på en meningsfylt måte, vil det oppstå det McCormick kaller "mismatching" eller "lack of intersection", det vil si mangel på samsvar mellom leserens og tekstens repertoarer. Hvistendahl (sst.) skriver om "mismatching of repertoires" at dette kan karakteriseres som leserens avvisning av teksten. Det kan også oppstå spenning mellom leserens og tekstens repertoarer, blant annet på bakgrunn av verdikonflikter. Jeg tolker det slik at det i spenningsfeltet mellom leserens og tekstens repertoarer ligger muligheter for refleksjon og nye perspektiv, samt mulighet for utvikling og bevisstgjøring omkring egne litterære eller allmenne repertoarer. Spenning mellom leseren og teksten kan lede mot en "match" eller "mismatch" av repertoarer gjennom arbeidet med teksten.

Forklaringene på hva som skjer når innlevelsen og engasjementet uteblir i leseropplevelsen, knyttes altså til mangelfull forbindelse mellom tekst og leser. Avstanden mellom leserens og tekstens ideologi er for stor, og manglende referansepunkter mellom repertoarene hindrer innlevelse og en meningsfylt leseropplevelse. Malmgren (1987) forklarer fravær av interesse i leseprosessen som ulike former av dissonans. Han knytter begrepet dissonans, eller det McCormick kaller "mismatch of repertoires", til problemer med å forankre teksten i leserens egen erfaringsverden. Når slike mekanismer inntreffer i leseprosessen, får leseren en lukket holdning overfor teksten, og en reduksjon av teksten kan oppstå ifølge Malmgren (1987, s. 42). Smidt

(1989) hevder tilsvarende at manglete mestring og fremmedfølelse overfor teksten kan lede til avvisning eller en instrumentell holdning i litteraturarbeidet.

I min studie analyserer jeg om elevtekstene viser spor av innlevelse i arbeidet med *Gjengangere* eller distanse til det. Jeg betrakter innlevelse i elevtekstene som et uttrykk for matchende repertoarer. Om elevteksten uttrykker distanse til Ibsens tekst, er ikke dette nødvendigvis et resultat av mismatch mellom tekstens og leseren repertoarer. Distanse kan også uttrykke et spenningsforhold mellom teksten og leseren, eller være et resultat av manglende aktualisering og manglende interaksjon.

Elevtekstene i min studie kan mangle tematiske aktualiseringer av Ibsens drama. Manglende aktualiseringer kan ha bakgrunn i undervisningen og selve litteraturarbeidet. Omeleven viser distanse til *Gjengangere* i sitt individuelle skriveprosjekt, kan distansen ha bakgrunn i at litteraturarbeidet ikke har ført til forståelse og meningsfulle interaksjoner med dramaet, eller at eleven av ulike grunner ikke har opparbeidet engasjement eller motivasjon for arbeidet med dramaet. Manglende aktualiseringer av tema fra dramaet i elevtekstene kan også komme av at eleven av ulike grunner ikke mestret arbeidet eller oppnådde tilstrekkelig forståelse for dramaet.

2.4 Perspektiv på ungdomsleserens innlevelse

For å utdype hvilke lesere det handler om i min studie, vil jeg trekke inn Joseph A. Appleyards teorier om lesere. Han forklarer hvordan vi som lesere forholder oss til og bruker litteratur på ulike måter i et utviklingsperspektiv. Leseakten forstås som en dynamisk prosess, der leserens litteraturrespons utvikles parallelt med den kognitive utviklingen og aldersmessige modningen og som et resultat av utdanning. Appleyard beskriver fem ulike leserroller: "The reader as Player", "The reader as Hero and Heroine", "The reader as Thinker", "The reader as Interpreter" og "The pragmatic reader" er betegnelse for det Appleyard (1991) kaller "a cluster of distinctive responses, a set of attitudes and intentions readers bring to reading and of uses they make out of it, which appear to shift as readers mature".

Det er Appleyards forskning og teori om ungdomsleseren som er relevant for min studie, og som jeg legger vekt på her. Appleyard (1991) skriver at den rollen ungdom inntar i møtet med den litterære verden, er preget av det livsstadiet de befinner seg ved. Appleyard mener derfor at for å forstå hva som er karakteristisk for den unges leseprosess, må en ta utgangspunkt i hva som er

ungdommens indre verden. Litteraturen brukes av den unge i modningsprosessen i overgangen mellom barn og voksen, hevder Appleyard. I hans definisjon av ungdomsleseren fremheves litteraturens betydning som en del av unge menneskers identitetsutvikling og den prosess ungdommen gjennomgår i oppdagelsen av egen personlighet.

"The adolescent reader looks to stories to discover insights into the meaning of life, values and beliefs worthy of commitment, ideal images, and authentic role models for imitation. The truth of these ideas and ways of living is a severe criterion for judging them" (Appleyard 1991, s. 14)

Appleyard skriver at ungdom i samtaler om litteratur i hovedsak forholder seg til litteratur på tre måter; gjennom ulike former for innlevelse, ved å stille krav om realisme i framstillingen og ved hjelp av tenkning og refleksjon. Ulike former for innlevelse, "involvement and identification", særpreger leserens måte å forholde seg til litteratur på helt fra de første stadiene. Involveringen og innlevelsen er knyttet til karakterene og det liv de fører. Appleyard skriver at ungdom i større grad enn yngre lesere kan identifisere seg med mer enn en av karakterene i litteraturen, og innlevelsen er "balanced in an economy of relationships created by the work as a whole." (Appleyard, 1991 s. 103). Identifikasjon oppstår gjerne ut fra personlige motiv, skriver Appleyard. I identifikasjonen med litterære karakterer finnes bekreftelsen av den selvoppfatning de er i ferd med å utvikle. "Identification succeeds when the characters of adolescent novels match their readers' newfound sense of complexity, but do not exceed it" (Appleyard, 1991 s. 106).

Identifikasjon er likevel ikke alltid et dekkende ord, da identiteten til den unge leseren er i utvikling i denne fasen, hevder Appleyard. Noen ganger er identifikasjonen basert på ønsket identitet, og et uttrykk for leserens idealer og ønsker for eget liv, mer enn ren identifikasjon og likhet. Det er ofte også tilfellet at litteratur ikke byr leseren på nøyaktig gjenkjennbare situasjoner og "matchende" repertoarer mellom leserens og tekstens livsverden, hvor leserens identitet kan gjenspeiles i karakterene. For eksempel vil den unges innlevelse i litteratur som omhandler voksne, innebære en annen form for innlevelse enn ren identifikasjon. Jeg mener at dette særlig er tilfelle i ungdomsleserens møte med eldre litterære tekster, som presenterer en livsverden med en annen kontekst, som Ibsens *Gjengangere*. Jeg mener Appleyards betegnelse "involvement", eller involvering, i denne sammenheng kan være mer dekkende for den type innlevelse som ikke direkte innebærer identifikasjon.

Appleyard stiller spørsmål ved hvorfor ungdom engasjerer seg i litteratur som tar opp dype alvorlige livstema. Han ser her en sammenheng mellom realismekravet og den unges oppdagelse av voksenverdenens utfordringer som en del av modningsprosessen.

"One reason is that teenage readers have discovered that the conventions of a juvenile literature do not match their complexity of their new experience. And as a result they demand that stories not just embody their wishes and fantasies, but also reflect realistically the darker parts of life and the newfound limits on their idealism."
(Appleyard, 1991 s. 109)

Ungdomsleseren kan reflektere over tekstens dypere mening på et abstrakt, generelt grunnlag. Appleyard ser igjen dette i sammenheng med modningsprosessen. Leseren på dette stadiet tenker og reflekterer om litteratur, men mest i forhold til egen involvering, innlevelse og refleksjoner i sammenheng med kravet om realisme og sannhetsgehalten i tekstene. Appleyard poengterer at leseren i større grad vil være i stand til å reflektere over og vurdere tekster i et litterært perspektiv i etterkant av lesning hvor innlevelse finner sted, enn om involveringen uteblir. Når involvering finner sted, kan møtene med litteraturen gi "tools to deal with the world of ideas and values as they have recently discovered it" (Appleyard 1991, s. 116).

2.5 Skrivings betydning for litteraturarbeidet

Det er flere forskningstradisjoner som fremhever skrivings betydning for litteraturarbeid i skolen. Her kommer både reflekterende skriving i form av leselogger og mer kreative skriveformer inn som en del av det pedagogiske arbeidet. Birgitta Bommarco (2006, s. 61) skriver i sin avhandling om gymnaselevers litteraturlesing, at elever som får arbeide integrert med ulike språklige uttrykksformer, ikke bare øker mulighetene sine for refleksjoner og fortolkninger av lesningen, men også blir skapere av nye språklige uttrykk. Bommarco legger vekt på skrivingen og samtalens betydning for litteraturarbeid, og fremhever at elever må gis mulighet for å arbeide med ulike responsformer.

Bommarco tar utgangspunkt i angloamerikanske forskningsteorier om litteraturarbeid i skolen, som har fokusert på bruk av leseloggen som en verdifull responsform. Det grunnleggende her er at leseren underveis i leseprosessen stanser opp og reflekterer over egne assosiasjoner, tanker og spørsmål som vekkes gjennom lesningen. I leseloggen kan leseren uttrykke sine leserrespons.

"Läsaren/eleven kan i skrivandet bli den tänkande och kännande deltagaren men också observatören som ser sig själv reflektera och känna. Det handlar med andra ord om olika grader av närhet och distans. En distansering sker när eleverna går ut ur sin föreställningsvärld för att skriva och därefter sker ytterligare en distansering när de talar om sin läsning." (Bommarco 2006, s. 209)

Bommarco knytter elevens muligheter til å bygge forestillingsverdener i lys av litteraturen til arbeidet med leseloggen. Hun anser leseloggen som en autentisk responsform, og autenticiteten ligger i dens subjektive uttrykksform. ”I læsloggarna blir det expressiva, kjänslomessiga engagemanget tydligt i elevernas omdöme om handlingen, karaktärerna, läsningen och läskontexten” (Bommarco 2006, s. 209). Bruken av subjektive uttrykksformer er viktig, ikke bare for forståelsen av teksten, men i et utvidet perspektiv for det identitetsarbeidet leseprosessen kan være. Om leseloggen skriver Smidt at denne typen skriftlige responsformer også handler om ”å være noen”, og å kunne uttrykke sin identitet i skrivearbeidet (Smidt 2004, s. 24). Hvistendahls elevportretter viser også hvor viktig lesejournaler kan være i elevers arbeid med litterære tekster, og hvordan formen inviterer til signifikant dialog mellom lærer og elev, som en del av elevens litteraturarbeid, og i utvidet forstand som identitetsskapende arbeid (Hvistendahl 2000).

Bommarco ser på skrivingen i sammenheng med litteraturarbeidet som aktivt meningsskapende, som en måte for leseren å tolke og skape ny forståelse på, og som en handling som innebærer produksjon i motsetning til reproduksjon (Bommarco årstall, s. 212). I min studie innebar klassens kreative skriving av skjønnlitterære tekster en produktiv responsform med et annet uttrykk enn leseloggen. Innefor kreative uttrykksformer ligger det imidlertid også mulighet for å diskutere, reflektere og fremme tanker om den leste teksten. Responsene er til forskjell kanalisert inn i en estetisk form, som krever mer av leserne i utformingen av det skriftlige uttrykket. I elevtekstene i min studie ble leserteksten eller lesertolkningen produsert og utarbeidet gjennom skrivearbeidet. Responsuttrykket ble formet som gjendiktinger og omskrivninger av Ibsens tekst. Dette kan karakteriseres som en utvidet leseprosess, der tolkningen er en del av skriveprosessen.

2.6 Strukturer og kvaliteter i elevtekster

Kvalitetssikring Av Læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet) fra 2005 vurderer kompetansenivået blant avgangsskoleelevene i den norske grunnskolen. Studien er et svært omfattende forskningsarbeid som belyser elevtekster ved grunnskoleeksamen etter L 97 fra flere viktige perspektiv. Undersøkelsene representerer et teoretisk grunnlag for en del av min studie. Selv om elevtekstene som analyseres i min studie, ikke er eksamenstekster, men tekster som ble skrevet som en del av undervisningen i 10. klasse, er analysene og konklusjonene viktig som referansebakgrunn for delen av min studie som berører tekstkvaliteter i elevtekstene.

Det er ikke innenfor denne studiens ramme å gjøre rede for skriveforskning i et omfattende helhetlig perspektiv. Jeg er klar over at elevtekstene kan innby til analyser basert på ulike områder innenfor skriveforskning, og er oppmerksom på at tekstene kan analyseres fra andre innfallsvinkler enn det jeg har valgt i mitt forskningsprosjekt. I min studie er det først og fremst relevant å trekke inn forskning som belyser narrative strukturer i elevtekster, da samtlige tekster i utvalget kan defineres som narrative tekster. Kjell-Lars Berges tekstanalytiske modell i KAL-studie 6 danner utgangspunktet for den delen av analysen i min studie som omhandler tekstkvaliteter (Berge 2005, s. 97 ff).

Forskerne i KAL-prosjektet deler elevtekstene i tre hovedgrupper etter skrivemåten, nemlig fortellende, mellompersonlige og resonnerende tekster (Berge 2005, s. 36). Tekster med fortellende skrivemåte karakteriseres slik:

"Det grunnleggende er at hovedfokus i tekstene er å gjengi hendelser og rekkefølge av hendelser lenket temporalt. De ulike deltakerne i hendelsene inngår i en slags konflikt eller intrige. Kategorien dekker mange ulike fortellingsstrategier. I mange tilfeller er fortellingen registrerende, men som oftest har den et poeng, ofte en moralsk og moraliserende evaluering av det fortalte. Svært ofte kan fortellingene ha en klar jeg-orientering med vekt på fortellerens indre stemme og refleksjoner. I tillegg til selve fortellingen kan hovedfokus være på fortellerens refleksjoner og forsøk på å gi mening til hendelsene." (Berge 2005, s. 54)

Elevenes valg av tekstoppgaver i min studie støtter evalueringene og resultatene i KAL-studiene, som viste at et flertall i utvalget hadde skjønnlitterære tekstformer med fortellende skrive måter som preferanser. Kun 21.2 % av tekstmaterialet som ble evaluert i KAL, ble definert som resonnerende tekster. Et stort flertall, 62.2 % av materialet, var fortellende teksttyper, mens 16.2 % av materialet ble definert som mellompersonlige tekster (Berge 2005, s. 57). Berge skriver også at de mellompersonlige og fortellende skrivemåtene i tekstene ofte kan forstås som den samme skrivemåten, da de mellompersonlige tekstene kun skiller seg fra de fortellende tekstene ved selve skritesituasjonen, gjennom et markert forhold mellom det han betegner som *modellskriver* og *modelleser* i den ytre rammen i teksten (Berge 2005, s. 81).

Evalueringene av eksamenstekstene i KAL viste klare tall på elevenes foretrukne skrivemåter. Samlet for alle år ser Berge at elevenes skrivemåte og emnepreferanser tydelig viser at 16-åringer først og fremst ønsker å skrive fortellende om erfaringsnære tema. Berge viser til variasjon mellom tallene innenfor perioden som ble undersøkt, og finner at temaene for de resonnerende tekstoppgavene har betydning for elevenes oppgavevalg. Foretrukne emner innenfor slike oppgavetyper er eksistensielle tema koplet til etiske problemstillinger (Berge 2005, s. 81). Emner med forankring i elevenes erfaringer og moralske valg elevene står overfor, er tema

som engasjerer. Berge viser at tallene for resonerende skrivemåter er høyere de årene hvor slike tema er til stede i de resonerende tekstoppgavene enn når det er færre slike oppgaver (Berge 2005, s. 82).

En kan betrakte min klasses valg av tekstoppgaver i prosjektet Gjengangere som en forlengelse av resultatene fra KAL. Den eneste tekstoppgaven som åpnet for resonerende skrivemåte, oppgave 5, ble valgt bort av elevene. Med Berges betraktninger kan en tenke at denne oppgaven ikke åpnet tilstrekkelig nok for å skrive erfaringsbasert resonerende med forankring i egen virkelighet. Derfor kan en anta at de skjønnlitterære oppgavene ga mer relevans for elevene i min studie.

KAL-studiene har evaluert hvilke skriveideologier som ligger til grunn for eksamensoppgavene ved avgangseksamen for grunnskolen og hvilke tekstideologier som ligger til grunn for vurderingene. Eksamensoppgavene gjenspeiler også skriveideologiene som finnes innenfor skolen i den daglige skriveopplæringen. For å kunne beskrive de norske skriveideologiene ut fra et internasjonalt perspektiv, sammenliknet Berge resultatene i KAL med undersøkelser foretatt av IEA, "The International Association for the Evaluation of Educational Achievement". IEA konstaterte fire hovedretninger av skriveideologier i et internasjonalt perspektiv (Berge 2005, s. 20).

1. Personlig vekstorientert skriveideologi
2. Kunnskaps- og kulturarvorientert skriveideologi
3. Ferdighets/instrumentalistisk skriveideologi
4. Verdiorientert skriveideologi

KAL-studiene kunne konstatere en norsk skriveideologisk hybrid med kjennetegn fra flere ideologier (Berge 2005, s. 30). Et grunnleggende trekk ved eksamensordningen er at den legger til rette for stor valgfrihet blant oppgaver, med et forholdsvis stort antall mer eller mindre spesifiserte sjangere (Berge 2005, s. 27). Med sterk fokusering på sjangere som utenfor skolearenaen anses å være til dels høykulturelle tekstsjangere, som essay og noveller, kan det se ut som en del av skriveideologien kan defineres som en kulturarvmodell. Berge har funnet at dette kunne karakterisere skriveideologiene i norskundervisningen ved videregående skole tidligere, men at ideologiene har blitt utfordret fra 1980-tallet (Berge 2005, s. 25). For ungdomstrinnet ser det noe annerledes ut, selv om det i eksamensoppgavene tilbys et bredt

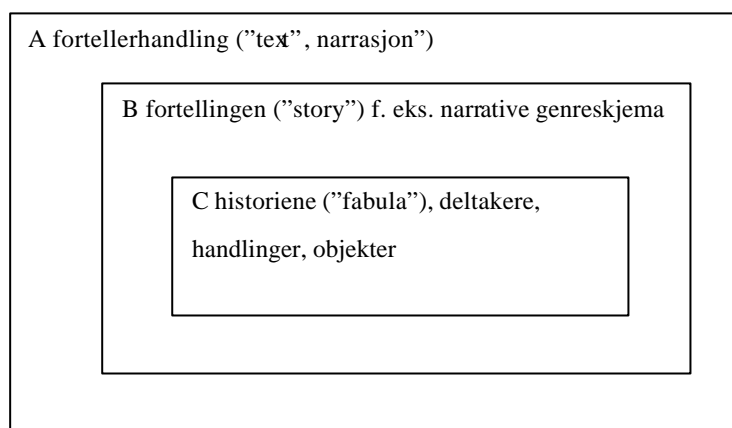
eksplisitt sjangervalg, hvorav flere sjangere er krevende og prestisjefylte i en utvidet tekstkultur. Berge skriver at det er et paradoks at det på samme tid eksisterer en nedtoning av sjangrene med prioriteringen av en helhetlig vurderingsmodell der sjangrene dempes systematisk (sst.).

Eksamenstekstene skal vurderes ut fra sine særegne tekstkvaliteter, ikke om eleven behersker sjangeren slik den er definert i skrivekulturen ellers. Ofte forekommer også oppgaveformuleringen "Skriv en tekst". Det overordnede i vurderingskriteriene er at teksten kommuniserer, ikke at formelle krav til sjanger er overholdt (Berge 2005, s. 30). Berge konkluderer med at eksamensprøvene forutsetter en skriveideologi som ligger nær den personlige vekstmodellen i IEA-undersøkelsen, som defineres som:

"A generally developmental and individualistic approach to language and writing. The emphasis was on the development of powers of individual expression with a lesser emphasis on common skills or common knowledge" (Saari & Purvs, i Berge 2005, s. 33).

Når skriveideologien ble vurdert som en kombinasjon av en kulturarvmodell og en personlig vekstmodell, men med vekt på den siste, ser Berge dette i sammenheng med oppgavenes tilrettelegging for en personlig modellskriver i skrivesituasjonen. Det åpnes i sterk grad for ekspressive skrivemåter, som ligger tett opp til den personlige stemmen, både i oppgavetyper som defineres som narrative/skjønnlitterære og i tekstoppgaver med mellompersonlig skrivemåte, som også ofte ligger nær fortellingens struktur. Berge skriver at når en også tar hensyn til at en stor andel av oppgavene som faktisk gis, er narrative av typen novelle og fortelling, er kjernen i eksamensoppgavene skjønnlitteraturen og den skjønnlitterære skrivingen (Berge 2005, s. 36).

Berge skriver at det innenfor narratologiener noen overordnede mønstre og strukturer som går igjen, og som det er enighet om. I samsvar med analytiske distinksjoner utviklet innen narratologien skilles det mellom selve fortellings sjangrene, den fortellende teksten, hendelsene utenfor teksten, som refereres til som sanne eller oppdiktete, handlingssekvensene, intrigen der hendelsene brukes som materiale for konstruksjon av intrigen, og den handlingen det er å fortelle (Berge 2005, s. 98). Berge henviser til Bal, som skiller mellom "narrative text" (den fortellende teksten) og "story" (intrigen). Handlingssekvensene i utviklingen av intrigen kalles "fabula" (Bal, i Berge 2005, s. 98). Berge illustrerer dette i form av en modell:



(Berge, s. 98)

Når jeg i min studie analyserer tekstkvaliteter i elevtekstene, trekker jeg i tillegg til Berges modell for tekstanalyse inn Dagrunn Skjelbred's forskning om skjønnlitterære elevtekster. I *Elevers tekst* belyser Skjelbred (2006) elevtekster fra et pedagogisk ståsted.

Ramme A: Fortellerhandlingen: Å fortelle

Gjennom fortellerhandlingen etableres en *modellsender* og en *modelleser*. Forholdet mellom fortelleren og leseren etableres gjennom fortellerhandlingen, hvor hendelser fremstilles fra en bestemt synsvinkel og posisjon. Herunder er det aktuelt å se på hvem som forteller, samt hvilke identiteter og roller som forsøkes utvikles i teksten (Berge 2005, s. 99). Om fortellerrollen i elevtekster skriver Skjelbred at denne kan innta en intern eller ekstern posisjon, og en mer eller mindre tydelig fortellerstemme. En intern posisjon hvor fortelleren deltar i egen fortelling som jeg-forteller, er svært vanlig i fortellinger skrevet av elever. Fortelleren fremtrer også som en ekstern forteller i elevtekster, og gjennom tredjepersons vinkel kan fortelleren i større eller mindre grad kan identifisere seg med personer i fortellingen (Skjelbred, s. 65). Berge skriver at hensikten med en fortellende tekst ikke er å fortelle, men å reflektere i og gjennom en litterær form hva fortellingen betyr. Tekstens konstituerende hensikt er å være selvkommuniserende, skriver Berge (2005, s.140). Dette realiseres gjennom fortellerens bruk av en kompleks flerstemmighet. Berge skriver at svært gode tekster er selvkommuniserende og har forfatteren selv som modelleser. På denne måten fører fortelleren en samtale med seg selv.

Fortellerhandlingen er det sentrale i denne typen tekster. I fortellinger med mindre avanserte modellskrivere konstituerer fortellerhandlingen ytringssituasjoner som likner muntlige fortellinger eller skriftlige sjangere som har fellestrekk med eller forbilder i muntlige fortellinger, skriver Berge (2005, side 140).

Ramme B: Fortellingen

Fortellingen har mer eller mindre utviklede narrative strukturer på overordnet globalt nivå og på lokale nivåer. Variasjoner av kompleksitet avhenger av fortellingens indre og ytre strukturer (Berge 2005, s. 99). Fortellingens indre struktur følger gjerne et komposisjonsmønster og en grunnstruktur i form av en fortellingsgrammatikk (Skjelbred 2006, s. 72). Grunnkomposisjonen innleder med en *åpning/orientering* med en igangsettende handling hvor bakgrunn skisseres. Deretter følger en *komplikasjon/konflikt* med handlinger og mothandlinger. Disse topper seg i et høydepunkt. Heretter følger en *løsning/avslutning* hvor situasjonen er endret i forhold til fortellingens innledning. *Evaluerings* er et siste ledd i fortellingsgrammatikken. Når dette er med i teksten, er det som betraktninger om innholdet i fortellingen samt allmenne vurderinger (Skjelbred 2006, s. 64).

Ramme C: Historiene

En fortelling kan inneholde flere historier, og normalt vil det være samsvar mellom historiene og fortellingen, der historiene inngår som en rekke underordnede hendelser i en helhetlig fortelling. Berge skriver at historiene er fortellingens råmateriale, og at disse kan utnyttes mer eller mindre eksplisitt i tekstene. En historie består av en eller flere aktører, som utøver en eller flere handlinger, som skaper en eller flere situasjoner (Berge 2005, s. 100).

Skjelbred benytter Andrew Wilkinsons begrep "chronicles" og "stories", og oversetter disse som *refererende* og *egentlige fortellinger* (Skjelbred 2006, s. 68). Wilkinson poengterer at forskjellen mellom "chronicles" og "stories" fremkommer gjennom komposisjonen og fortellingens "disruption of the probable" (Wilkinson, i Skjelbred 2006, s. 68). Jeg benytter Skjelbreds begreper *refererende* og *egentlige fortellinger*, som tar utgangspunkt i Wilkinsons todeling, i min studie. Refererende fortellinger kjennetegnes ved at de beskriver dagligdagse hendelser i en kronologisk rekkefølge. Refererende fortellinger mangler fortellingsgrammatikkens mønster og får en opprampsende struktur der den ene hendelsen følger den andre uten en komplikasjon eller utvikling. I egentlige fortellinger forekommer brudd med det vanlige, noe uvanlig, en underliggjøring, en konflikt eller utvikling som endrer situasjonen i løpet av fortellingen. Egentlige fortellinger følger ikke bare en strukturering i tid, men har gjerne en stigning mot et høydepunkt og en avslutning, en fortellingsgrammatikk. Skjelbred fremhever at forskjellen mellom de to typene fortellinger først og fremst er en forskjell i komposisjon, knyttet til *hvordan* innholdet formidles, mer enn *hva* som formidles i teksten.

I min studie tar jeg utgangspunkt i tekstanalytisk teori i den delen av analysen som berører tekstkvaliteter i tekstene. Berges modell benyttes som en innfallsvinkel i tekstanalysen, men da som en av totalt tre analysekategorier. Siden jeg ønsker å belyse elevtekstmaterialet både fra en resepsjonsteoretisk og en tekstanalytisk vinkel, har jeg valgt å utforme egne analysekategorier i en kombinert modell med støtte dels fra tekstanalytisk forskning og dels fra resepsjonsforskning.

3 GJENGANGERE I KLASSE 10X – DRAMAET UNDERVISNINGEN OG OPPGAVENE

3.1 Konteksten

3.1.1 Skolen

Skolen er en større kombinert skole med 1.-10. trinn i en bydel i Oslo øst. Barnetrinnet har tre parallelle klasser, mens ungdomstrinnet har fire paralleller på hvert trinn. Samlet har skolen ca 700 elever. Hvis en benytter boligområder og utdanningsnivå som indikatorer for å kunne si noe om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, vil dette vise en variert og sammensatt gruppe. Boligområdene innenfor skolegrensene varierer fra leiligheter i blokk til rekkehusboliger, tomannsboliger og større villaer. Foreldregruppens utdanningsnivå for klassen som omtales i studien hadde et spenn fra høy akademisk utdanning til ingen utdanning utover det som i dag defineres som grunnskole. På ungdomstrinnet har ca 30 % elever flerspråklig bakgrunn (rektors estimat) med tyrkisk, somali, urdu og panjabi som de største språkgruppene.

På ungdomstrinnet organiseres klassene etter en undervisningsmodell med forskjellige fordypningstema. Elevene kan velge mellom *Idrett, Drama og Media, Ungt entrepenørskap* og *Forskning*, og klassene settes sammen på bakgrunn av elevenes valg. Undervisningsmodellen startet som et prøveprosjekt, men har nå blitt en fast organiseringsmodell ved skolen. Størstedelen av undervisningen gjennomføres etter ordinære læreplaner som er felles for klassene. Ca. 20 % av undervisningstimene er trukket ut til fordypning i de fire ulike emnene. Bakgrunnen for å ta i bruk en slik undervisnings- og organiseringsmodell ved skolen var et økende behov for tilpasset opplæring og et ønske om å ivareta ulike interessefelt blant elevene.

3.1.2 Klassen

Klassen hadde *drama og media* som valgt fordypningsemne. Den var liten i forhold til klassestørrelsene på skolen ellers med 19 elever. Kjønnsfordelingen var jevn med ti gutter og ni jenter. Det var få elever med minoritetsspråklig bakgrunn i klassen.

Som lærer var mitt hovedinntrykk at dette var en livlig og energisk klasse med elever som lett lot seg engasjere i ulike undervisningsopplegg. Arbeidsmåter som krever aktiv deltakelse, engasjement og samarbeid med andre elever passet denne klassen godt. Som lærer kunne jeg derfor benytte et stort og variert register av undervisningsmetoder. Elevenes valgte

fordypningsemne, drama og media, har lokale fagplaner som samsvarer med læreplanene i norsk. Dette gjør at undervisning i norskfaget og fordypningsemnet har verdifulle overføringer. Særlig gjelder dette for den muntlige delen av norskfaget og arbeid med drama.

Elevene hadde ulike motiver for å søke denne fordypningen. Majoriteten vurderes som begeistret for dramaaktiviteter, men en del av elevene hadde sine interesser i andre typer aktiviteter, hvor de ikke nødvendigvis ble eksponert i større roller, men kunne holde på med filmteknikk og regi. Når klassen arbeidet sammen innenfor ulike sammenhenger fremsto de som svært ulike individer. I løpet av de tre årene var det en del sosiale spenninger i klassen, men i 10. klasse, da undervisningsprosjektet som omtales i denne studien ble gjennomført, var elevene en relativt sammensveiset gjeng.

Elevene viste et variert prestasjonsnivå i norskfaget. Grad av måloppnåelse i forhold til læreplanmål, fagplaner og kriterier varierte i forhold til elevens innsats, motivasjon og interesse for arbeidet som skulle utføres. Når jeg her vier noen avsnitt til omtale av det faglige nivået i klassen, er det for å tydeliggjøre bildet av klassen.

Som lærer vurderte jeg majoriteten i klassen som sterk i disiplinen norsk muntlig. Aktiviteter som faller inn under denne disiplinen i norskfaget, var for et flertall foretrukne arbeidsformer i faget. Mange av elevene vurderte det som meningsfullt å mestre ulike presentasjonsformer og arbeidet målrettet med forbedringer av egne presentasjoner. Et flertall av elevene i klassen vil kunne omtales som svært ekspressive og utadrettede elever med gode prestasjoner og høy måloppnåelse. Elevene la vekt på form og uttrykk, og vellykket iscenesettelse hadde høy status i klassen. Som lærer vurderte jeg det også slik at en håndfull elever fant den muntlige disiplinen som en utfordrende del av faget, og at de trengte mer tid på å oppnå samme resultater som de elevene som kjente større trygghet i undervisningssituasjonen med muntlig aktiviteter.

I den skriftlige delen av norskfaget viste klassen større nivåspredning. Den største gruppen elever hadde middels grad av måloppnåelse, fordelt mellom de to karakterene ved middels nivå. En håndfull elever hadde høy grad av måloppnåelse. Klassen hadde også to elever med lav grad av måloppnåelse. Dette hadde sammenheng med spesifikke skrivevansker og generelle lærevansker. Disse elevene ble på grunn av annen undervisning og individuelle opplæringsplaner delvis eller

helt utelatt fra undervisningsprosjektet som omtales i studien. Elevtekstene som foreligger i denne studien kan derfor betraktes produkter av en relativt homogen elevgruppe.

3.1.3 Læreren

I det treårige ungdomsskoleforløpet hadde jeg funksjon som både kontaktlærer og faglærer for klassen. Jeg var klassens norsklærer i tre år, og underviste også i tillegg i samfunnsfag, KRL og fordypningsfaget drama og media.

3.1.4 To læreplaner

Læreplan L97 var gjeldende læreplan for klassen i denne studien, som gjennom et tiårig skoleforløp fulgte samme læreplan. Klassen hadde imidlertid eksamen samme år som ny læreplan, Kunnskapsløftet 2006, ble innført, og de nye læreplanformuleringene ble også delvis virksomme gjennom gradvis implementering av nye mål i klassens avsluttende år, fra skoleåret 2006/ 2007. Begge læreplaner formulerer sammenhenger mellom lesing og skriving i opplæringen i norskfaget.

"Lesing og skriving er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å lese og lesekompetanse gjennom å skrive. Dette skjer gjennom arbeid med ulike sjangere (...) med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstenes form og funksjon. Det arbeides med å stimulere til lese- og skrivelyst og til å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier i en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13-årige løpet." (LK06)

"Elevane skal kunne lese og skrive(...) for aktivt å kunne vere med i ein nasjonal skriftkultur og erfare at lesing og skriving utfyller kvarandre i fagleg arbeid og i all skriveopplæring. Elevane skal kunne uttrykke seg i ulike sjangrar og utvikle ulike måtar å reflektere og kommunisere på gjennom skrift. Dei skal lære å sjå at skriving er ein veg inn til forståing, oppleving og samhandling med andre, kunne tolke og vurdere innhaldet og verkemidla i tekstar i ulike medium og sjølv bruke medium til å formidle tekstar.(L97)

Skriving og lesing formuleres som sammenhengende prosesser i begge læreplaner, og på denne måten er det en kontinuitet mellom de to planene. De parallelle prosessene med utvikling av skrivekompetanse og lesekompetanse beskrives som dialogiske prosesser, der de to ferdighetene utvikles gjennom å arbeide parallelt med lesing og skriving. Klassens arbeid med *Gjengangere* illustrerer det sammenhengende forholdet mellom lesing og skriving. Skrivingen av egne tekster i forskjellige sjangere i sammenheng med litterære tekster er en innfallsport til forståelse for den litterære tekstens form og funksjon (LK06). Gjennom skriving innenfor ulike sjangere utvikles også evnen til refleksjon og et spekter av måter å kommunisere på. Skrivingen betraktes som en innfallsport til forståelse og opplevelse, samhandling med andre og gir mulighet for å tolke og vurdere innholdet og virkemidler i tekster (L97). Elevenes skriving beskrives i begge læreplaner

som et medium for innsikt og forståelse i leseprosessene. Tilsvarende er lesingen av litterære tekster et medium for utvikling av skriftlige skrivestrategier. Betoningen av sjangerbeherskelse og elevens integrering i en etablert nasjonal skriftkultur er fremtredende i L97. Sjangerbegrepet føres videre i LK06, men her er de kulturelle og estetiske referansene nedtonet, og begrepene tekstkompetanse, lesekompetanse og skrivekompetanse fremheves sterkere.

3.2 Norskundervisningen

Den totale undervisningskonteksten i et treårsperspektiv er det ikke rom for å gjøre rede for her. Imidlertid er det relevant å kommentere deler av norskundervisningen som bakgrunnsinformasjon for prosjektet som ligger til grunn for studien. Klassens arbeid med dramatikk og Ibsen inngår i den helhetlige bakgrunnen for det foreliggende tekstmaterialet i studien. Dramapedagogikk sto sentralt i klassens litteraturundervisning i de tre årene, og i den sammenheng var Ibsen en utvalgt forfatter. Derfor vil jeg kommentere arbeidet med Ibsen spesielt og dramametodikk generelt. Siden materialet er elevtekster, vil jeg også kommentere skriveopplæringen i klassen som en del av konteksten.

3.2.1 Arbeid med fire Ibsendrama

Med tanke på hvor mye tid som ble anvendt på Ibsen i klassen, fikk dikteren et hovedfokus i den litteraturhistoriske delen av faget. Vi startet arbeidet med Ibsens verker i 9.klasse, da vi ut fra læreplanens mål for kulturhistoriske emner, litteraturhistorie og litteratur knyttet dette opp mot dramaene *Peer Gynt* og *Et dukkehjem*. Ibsen ble introdusert med dramaet *Peer Gynt*, og klassen arbeidet med åpningsscenen ved å dramatisere dialogen mellom Mor Åse og Peer. Fokuset i dette arbeidet var å gi klassen en første introduksjon til Ibsens drama, plassert i en litteraturhistorisk sammenheng. Et annet formål var også å vekke engasjement hos elevene gjennom aktive dramaøvelser. Her ble det lagt vekt på å jobbe med kroppsspråk, stemme og innlevelse i rollene. Elevene fikk mer inngående kunnskap om *Et dukkehjem*. Et filmopptak av en teaterforestilling (NRK, Fjernsynsteater 1973) ble etterfulgt av litterære samtaler om verket, hvor tematikk, litterære symboler og Ibsens dramatiske stil ble drøftet. I samtalene ble det lagt vekt på å drøfte temaene ekteskap og valgmuligheter i lys av Ibsendramaets samtid og vurdere dette i forhold til elevenes egen samtid. Temaene kvinnesyn og frigjøring var naturlig en viktig del av samtalen. Klassen arbeidet med iscenesettelser av samtalene mellom Nora og Thorvald og dramatiserte sin tolking av samtalene hvor Nora til slutt forlater Thorvald i 3.akt.

I 10. klasse jobbet vi videre med de samfunnsrealistiske symboldramaene *Gjengangere* og *Vildanden*. Arbeidet med *Vildanden* ble et større prosjekt i muntlig norsk, mens arbeidet med *Gjengangere* ble et omfattende skriftlig prosjekt. I sammenheng med *Vildanden* hadde klassen en time der verket ble presentert gjennom ”lærer-i-rolle”. På denne måten fikk klassen presentert persongalleriet, innblikk i handlingen og hovedproblematikken i stykket med ledetråder til det spenningsoppbyggende i dramaet. Klassen ”i rolle” kunne stille spørsmål til Hedvigs lege, som la frem problemene uten å avsløre for mye i dramaet. Etter iscenesettelsen av tematikken i verket hadde vi et godt utgangspunkt for å nærme oss den litterære teksten. Elevene fikk dramatiseringsoppgaver der de skulle jobbe videre med iscenesettelser av dramaet.

Klassens arbeid med *Gjengangere* er denne studiens grunnlag, og arbeidet beskrives derfor detaljert i et eget underkapittel nedenfor. Arbeidet med dramaet ble gjennomført som et større prosjekt i skriftlig norsk, og dramapedagogiske øvelser ble derfor ikke prioritert i denne sammenhengen. Prosjektet innebar teaterforestilling, litterære samtaler og lesing av en moderne gjendiktning av Ibsens tekst. Dette dannet grunnlag for klassens deltakelse i et større skriveprosjekt med tekstoppgaver knyttet til verket.

Dramapedagogisk arbeid med Ibsens verker var virkningsfullt når det gjaldt å produsere refleksjoner omkring tema i dramaene. Gjennom aktiv utprøving av roller kunne elevene fabulere over de ulike karakterene og handlingen i stykkene, og de kunne reflektere over og drøfte tematikken i Ibsens dramatikk i lys av sin egen samtid.

3.2.2 Dramapedagogikk som en rød tråd gjennom tre år.

Ulike dramapedagogiske aktiviteter utgjorde en sentral del av klassens arbeid i den muntlige delen av norskfaget. Klassens valgte fordypningsemne, drama og media, har nær sammenheng med læreplanen i norsk, og på bakgrunn av fordypningen ble det naturlig å legge vekt på læreplanmål som var knyttet til drama og teater. Dramapedagogiske aktiviteter ble ofte valgt i tillegg til litterære samtaler, også fordi klassen utviste høy grad av engasjement i slike aktiviteter.

Klassen ble introdusert for improvisasjonsteater i 8. klasse. Gjennom spontane improvisasjonsoppgaver fikk elevene prøve ut roller, identiteter, følelsesregister og stemmebruk. Gjennom improvisasjon og lek ble klassen vant til arbeid med mindre dramaoppgaver som en naturlig del av den daglige norskundervisningen. I tilknytning til lesning av litterære tekster fikk

klassen ulike estetiske oppgaver, som f. eks. å skape tablåer med utgangspunkt i teksten. Elevene fikk samarbeide om å konstruere fryste bilder, der de med egne kropper som skulpturer kunne illustrere noe fra den litterære teksten. Tablåene fungerte som iscenesettelser av det elevene oppfattet som mest sentralt i teksten de hadde lest. Rollefabuleringer ble også benyttet. Etter lesing av tekster kunne elevene få i oppgave å velge en karakter fra teksten og leve ut rollen i samarbeid med andre eller alene.

Ulike former for aktiv iscenesettelse av tekster ble som oftest benyttet som tilnæringsform til litterære tekster i de tre årene. Klassen fikk som oppgave å dramatisere noveller, eventyr, fortellinger og utdrag fra større verk, som drama og romaner, tilpasset litteraturmålene i de ulike fagplanene.

3.2.3 Skriftlig norskarbeid

Klassens skriftlige norskarbeid ble organisert i form av mappevurdering. Tekster ble også for det meste arbeidet med ut fra prosessorienterte arbeidsformer, og norskmappen var en god arbeidsramme i så måte, der de små prosessene med hver enkelt tekst inngikk i en større, helhetlig tekstprosess. Smidt skriver at noe av poenget med mappearbeidet er å la elever utvikle eierskap til egen faglig utvikling, samt evne til å reflektere faglig over de sjangre de prøver seg i (Smidt 2004, s.177). Prosessorientert skrivemetodikk er med på å bygge opp en slik reflekterende faglighet, der eleven i dialog med andre utvikler kompetanse gjennom refleksjon rundt egne og andres tekster.

Samtlige tekster av mindre og større art ble tatt vare på i klassens norskarbeid. Ved slutten av hvert semester la elevene frem en presentasjonsmappe med et utvalg av tekster, med tilhørende egne vurderinger. Elevens refleksjonsnotater om egen skriveprosess og vurderinger av kompetansenivå fulgte alltid med i mappen. Norskmappen fungerer som et medierende redskap, der elever kan prøve ut stemmer, perspektiv og ny faglighet og identitet, skriver Smidt (2004, s. 67). Videre skriver Smidt at om norskarbeidet er et identitetsfag, er norskmappene et handlingsrom for identitetsutvikling koplet til faglighet - eller kan bli det (Smidt 2004, s. 194).

Jeg mener arbeidet med norskmappen legger til rette for elevens bevisstgjøring i utviklingen av egne skriveferdigheter og kan betraktes som en helhetlig vurderingsform. Gjennom kommunikasjon om egen skriveprosess, gjennom logger og refleksjonsnotater skapes

konkretiseringer av nye mål som gir eleven mulighet for å aktivt og bevisst påvirke skriveutviklingen. Elevtekstene som benyttes i denne studien, inngikk som en del av klassens mappearbeid i norsk.

3.3 Introduksjon til *Gjengangere*

Under dette avsnittet gis en kortfattet introduksjon til dramaet *Gjengangere*. Jeg kommenterer dramaets historiske kontekst før jeg kort gjør rede for Ibsen tradisjonen i skolen. Deretter følger lærerens tolkninger av dramaet.

3.3.1 Dramaets historiske kontekst

Den danske kritikeren Georg Brandes holdt i 1871 en forelesningsrekke, "*Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur*", som vekket strid og oppsikt. (Hemmer 2003). Under faneordene *frihet og sannhet* utfordret han forfatterne, og manet til opprør mot det viktorianske samfunnets fasademoral og offentlige, kontrollerende instanser som han mente sto i veien for individets frihet. Med bakgrunn i opplysningstidens frigjøringsidealer mente Brandes at forfatterne gjennom litteraturen skulle debattere menneskets åndsfrihet, den frie tanke og den frie humanitet. Det var forfatterne som kunne føre fremtidens og fremskrittets sak.

Sammen med borgerskapets nye maktposisjoner hadde det oppstått et behov for å beskytte alt som kunne true posisjonene. Brandes hevdet at det innenfor borgerskapets samfunn eksisterte maktforhold, kjønnsroller og samfunnsposisjoner som sto i veien for individet. Brandes mente derfor at det borgerlige samfunn, som over tid hadde skapt distanse til de radikale revolusjonsidéene, ikke lenger kunne tilfredsstille individets naturlige behov for frihet. (Hemmer 2003). Opplysningsidéene om individuell frihet og åndsfrihet var kommet i bakgrunnen for den økonomiske friheten innenfor borgerskapet.

Ibsen mente på samme måte som Brandes at borgerskapets begreper og idealer trengte nytt innhold. Han oppfordret Brandes til å stille seg i spissen for det han kalte "menneskeåndens revolting" (Ibsen, i Hemmer 2003). Kun den *nye tids sannhet* kunne virke frigjørende. Uten sannhet, ingen endring, og ingen reell frihet (Hemmer 2003). Innenfor den radikale nordiske intelligentsia var det de to som med størst kraft utfordret det bestående borgerlige samfunn og tok til orde for individets fundamentale frihetsbehov. De fremsto som de ledende skikkelsene innenfor en moderne, radikal og realistisk litteratur i tidens kulturelle Norden.

Det er innenfor denne kulturkonteksten at Henrik Ibsen skrev fire samfunnsrealistiske drama i perioden 1877-1882. Dramaene *Samfunnets Støtter*, *Et Dukkehjem*, *Gjengangere* og *En Folkefiende* har blitt karakterisert som *realistiske problemdrama*, *kritisk realisme* og *moderne samtidsdrama* (Hemmer 2003). Under færdordene *frihet* og *sannhet* tok Ibsen gjennom disse dramaene opp sosiale problemer forankret i samtidens virkelighet og belyste ulike tema gjennom et kritisk perspektiv. Ibsen representerte realismens virkelighetsimiterende litteratursyn, og i en omtale av *Gjengangere* skriver han: "Min hensikt var at fremkalde hos læseren det inntrykk, at han under læsningen oplevede et stykke virkelighed" (Ibsen, i Hemmer 2003).

Gjennom sine realistiske samfunnsskildringer i dramaene viser Ibsen det motsetningsfulle mellom den viktorianske ytre familiefasaden og den interne, faktiske virkeligheten. Dramaturgien har en ganske lik oppbygging i stykkene. I dramaets eksposisjon presenteres en latent krisetilstand, og gjennom handlingens utvikling avdekkes årsakene til krisen gradvis gjennom retrospeksjonen. Skildringen av individets stilling innenfor familien står som en illustrasjon av individets posisjon i et større samfunnsperspektiv. Dramaene illustrerer dermed gjennom individene allmenne samfunnsproblemer (Hemmer 2003). I *Gjengangere* uttrykkes et overgripende tema for alle de fire realistiske dramaene. Samfunnets nedarvede normer, konvensjoner og tradisjoner er *gjengangere* som hører fortiden til, men fortsetter å kontrollere og styre individene i samtiden. Dramaets tittel kan derfor stå som et overordnet symbol for samfunnsnormene som problematiseres i alle fire dramaene.

Georg Brandes fulgte kritikernes mottagelse i Norden og observerte hvordan *Gjengangere* vakte voldsom oppsikt og debatt da stykket kom ut:

"Ibsens Drama skal efter Sigende have vakt megen Misstemning. Den norske Liberalisme ligner den danske Konservatisme deri, at de begge ere saa nervøse som Mimoser. Nervøsiteten gyser tilbage for denne Bog; Blødsødenheden finder den "oprørende", den smægtende Fejghed finder den "dumdristig" og Affældigheden finder Ibsen "upoetisk"." (Brandes, i Morgenbladet, København 28.12.1881)

De fleste anmelderne var opptatt av å kommentere det de anså som problematisk grenseoverskridende ved innholdet. Det er ikke anledning til å gjengi debatten i sin helhet her, men jeg kan gi noen eksempler fra debattens poenger. Garborg beskriver dramaet som uhyggelig frittalende og poengterer at Ibsen med *Gjengangere* må ha ønsket å vise den virkelige radikaliteten i belysning av temaene, og med dette sjokkere de mennesker som representerer den *innbilte radikalismen* i samtiden.

"Det Totalindtryk, Bogen giver, er afgjort uhyggeligt. Naar man har læst den, priser man uvilkaarlig den gode gamle Poesi, fordi man ialdfald kunde læse den uden Fare for sine Nerver. "Gengangere" maa indrømmes at være et "fritalende Arbejde". Det er som om Ibsen har gjort sig en Nydelse af at sige alt det værste han vidste, og sige det saa outreret som han var i stand til, maaske for, lig Lona Hessel, "at ærgre alle de buxe og skjørteklædte Snerper", der sjokker om i vort fredelige Samfund." (Garborg, i Dagbladet 14.12.1881)

Garborg ser en videreutvikling av tanken i *Et Dukkehjem*, men mener Ibsen denne gang går for langt i sin virkelighetsimitering:

"Det er atter Ægteskabet, der maa holde for. Og aldrig har der været gjort et mer lidenskabeligt og mer hensynsløst Angreb paa denne Institution, hvorpaa vort Samfund er bygget. Henrik Ibsen "gaar ikke med paa at flytte Brikker". Han slaar Spi llet overende." (Garborg, i Dagbladet 14.12.1881)

En av Aftenpostens kritikere kommenterer dramaets tema og motiv som gir "de uhyggeligste og modbydeligste Indtryk" (Aftenposten 14.12.1881). Brandes ser på sin side dramaets tematikk som en fullkommen realisering av konsekvensene av et liv som Alvings:

"Moderens forspildte, Sønnens skrækkelige Tilværelse, Sønnens Forelskelse i sin egen Halvsøster, dennes fra først af fordærvede Natur, der vil bringe hende til stedse dybere Synken, endelig Moderens fortvivlede Stilling overfor det Alternativ at fremme Sønnens Død eller lade ham leve som et levende Lig, og han synes saa at spørge, om et Levnet som hint var alle de tusinde Ofre værd, der under Trykket af Samfundsopinionen er bragt det." (Brandes, i Morgenbladet 28.12.1881)

Når det gjaldt dramaets form, la kritikerne vekt på at de lange monologene og en rekke samtalepartier nærmest var episke og ikke dramatiske med manglende handling. Arne Garborg skriver at *Gjengangere* ikke egentlig kan betraktes som et fullkomment drama og peker på dramaturgien i stykket: "Gengangere er egentlig intet Drama. Den bestaar af Exposition og Katastrofe. I dramatisk Form fortæller den oss en Roman, en frygtelig Livsroman." (Garborg, i Dagbladet, 14.12.1881). En av anmelderne i Aftenposten deler Garborgs synspunkter:

"Stykket har i Grunden ingen Handling, kun lange Samtaler – mest paa Tomandschaand – om Begivenheder, der er foregaaede, inden Stykket tager sin Begyndelse, og naar vi naar til tredie Akt, er – ganske modsat af, hvad der tidligere har været Tilfældet hos Ibsen – Dramaets enkle Traade saa fuldstændigt redede ud, at deres endelige Sammenknytning ikke formaar – dramatisk seet – at afvinde os synderlig Interesse." (Aftenposten, 17.12.1881)

En annen av Aftenpostens kritikere anerkjenner i motsetning til andre likevel denskarpe dramaturgien i stykket:

"Alligevel vil det nye Stykke vistnok findes ypperlig formet i teknisk Henseende; Intet deri er overflødig i Forhold til den givne Tanke. Skjønt Personernes Psykologi punktvis er noget uklar og omstridelig, er Tegningen dog i det Hele skarp nok." (Aftenposten, 14.12.1881)

Brandes skriver til debatten at om det i samtiden hersker tvil om *Gjengangeres* posisjon innenfor stor litteratur, vil ettertiden slå fast at verket er poesi, og minner om at ”Sandheden er, at Begrebet om Poesi forandrer sig gennem Tiderne. (...) Man kan være rolig. *Gjengangere* bliver saavist nok Poesi” (Brandes, i Morgenbladet 28.12.1881). Enda viktigere var det kanskje for Brandes at stykket så fullkomment nok en gang løftet faneordene *sannhet og frihet*:

“Henrik Ibsen har ved at skrive den moderne Tragedie, som kaldes "Gjengangere", sat sin hele møjsomt og langsomt indvundne Avtoritet, sin Yndest hos Publikum, næsten sin borgerlige Anseelse paa Spil. Denne Bog er trods sin eminente Betydning ikke det fuldkomneste Drama, han har skrevet, men den er den nobleste Handling i hans literære Liv.”(Brandes, i Morgenbladet 28.12.1881)

Når teatrene nektet å oppføre *Gjengangere* da dramaet kom ut, skyldtes dette nettopp oppfatningen om at stykket handlet om grenseløshet på det erotiske området og tabubelagte seksualtema som incest og syfilis, og det kontroversielle ved barmhjertighetsdrap (Anne Marie Rekdal 2003).

3.3.2 Ibsens drama i en skoletradisjon

Ibsentradisjonen i skolen har røtter helt tilbake til da skolefaget norsk ble til ved slutten av det 19. århundret (Rekdal 2005). I denne perioden leste man Ibsendramaene som passet inn i en tid med et nasjonsbyggende norskfag, skriver Anne Marie Rekdal. Lesemåten var historisk biografisk orientert med vekt på forfatteren Ibsen og verkets historiske forutsetninger. Først senere, rundt 1950 årene, ble samtidsdramaene integrert i skoleutgavene. Rekdal, som har studert skoleutgavenes ulike utgivelser, finner at fra denne perioden integreres tolkninger i tillegg til verkene. I en periode på flere tiår er det Ibsenforskere som skriver introduksjoner og etterord i de fleste skoleutgaver (Rekdal 2004). Klassikere bærer med seg en lang fortolkingstradisjon, og som formidlere av gjennomtolkede tekster må vi i skolen forholde oss til tidligere tiders tolkninger. Fortidens tolkninger legger seg oppå tekstene og blir en del av dem (Rekdal 2005). Når de nyere skoleutgavene kommenteres av dramapedagoger og ikke av Ibsenforskere, ser Rekdal dette som en konsekvens av en pedagogisk tenkning der man tar hensyn til at Ibsendramaet både er skrevet for å leses og iscenesettes. Formidlingen av Ibsens verk i dagens skole må ta hensyn til tidsgapet mellom det litterære verket og vår tids lesere. Når eldre tekster møter yngre lesere, møtes ulike tidsepoker og kulturer, ulike repertoarer og ulike forståelsesmåter. Derfor må formidlingen åpne veien til Ibsenteksten for at dramaet skal ha aktualitet for dagens unge lesere.

Den *tradisjonelle tolkingen* av *Gjengangere* legger vekt på at fru Alving med sin pliktmonstrale livsgleden fra herr Alving og drev ham inn i armene på andre kvinner. I lys av en slik tolkning straffes fru Alving i sluttscenen hvor hun må ta stilling til om hun kan begå barmhjertighetsdrap på sønnen. I mer *moderne tolkinger* er vekten lagt på forholdet mellom fru Alving og Osvald, der handlingen betraktes som en utforskning av det patriarkalske samfunn der fedrene ikke fungerer, og den kvinnelige heltinnen forsøker å kvitte seg med den patriarkalske arven (Rekdal 2005).

Rekdal hevder at om dramaet skal aktualiseres for unge lesere, kan det innebære at en løfter verket ut av den 100-årige fortolkningstradisjonens angrep på fru Alving, og heller ikke ser det som en utforskning av et patriarkat som er i ferd med å rakne (Rekdal 2003). Dramaet kan aktualiseres for moderne lesere gjennom problemstillingene omkring familiestrukturer, fedrenes plass i et samfunn der aleneforeldre er det vanlige, og om forholdet mellom mor og sønn kan bli for nært med fraværende og forkastede farsskikkelser. Alvings livsglede, som i Ibsens samtid ble ansett som forkastelig livsførsel, kan aktualiseres i nytt lys av vår samtids nytelsesorienterte fokus (Rekdal 2005). I drøftningsdelen kommer jeg tilbake til aktualiseringen av *Gjengangere* for unge lesere i en moderne kontekst.

3.3.3 Lærertolkningen

Når jeg har valgt å la min egen tolkning av dramaet inngå som en del av oppgaven, er det med bakgrunn i at lærertolkningen er en del av undervisningskonteksten hvor elevtekstene er skrevet. Elevens arbeid med tolkning av dramaet, lesning av tekstutdrag og samtale om ulike tema i klasserommet er ledet av læreren. Derfor er det forskningsmessig mest redelig å inkludere lærertolkningen som en del av studiens kontekst.

Elevene kan bevisstgjøres at læreren også er en fortolker, som på samme måte som elevene bringer med seg sin egen individuelle forståelse og bakgrunnskunnskap når hun nærmer seg tekster. Læreren vil, etter mitt syn, gjennom sine introduksjoner av tekster i klassen og organisering av pedagogisk arbeid med disse til en viss grad legge til rette for tolkninger som står nær hennes egne. Likevel vil elevene kunne forme egne subjektive tolkninger. Variasjoner av fortolkninger som produseres i et klasserom er, slik jeg vurderer det, ikke avhengig av hvorvidt læreren synliggjør eller holder tilbake sin lesning av tekstene, men i hvilken grad hun skaper og tilrettelegger for det Smidt kaller et resonansrom, et rom for dialog hvor ulike elevstemmer og meninger får utløp (Smidt 2004).

Når jeg gjennom denne studien har lest og analysert elevtekster for å finne spor av elevenes tolking, er det med bevissthet om at min egen forståelse og tolking av *Gjengangere* er med som bakgrunn. Lærertolkningen er skrevet i etterkant av undervisningen og skriveprosjektet, og det innebærer at tolkningen kan være noe annerledes enn den ville være om den ble formulert i forkant. Arbeidet med *Gjengangere* i klassen kan ha tilført noe til lærerens tolking som ikke var der tidligere. På samme måte som læreren tilfører klassen sin stemme, kan læreren påvirkes av klassens stemmer. Med disse betraktningene vil jeg presentere egen lesning og tolkning av dramaet.

Symbolet Gjengangere

Begrepet *gjengangere* introduseres første gang i dialogen mellom Helene Alving og Pastor Manders, og symbolet inngår her som en del av den retrospektive handlingen i dramaet. Helene Alvings minner om den intime og skandaløse forbindelsen mellom ektemannen Alving og husholdersken Johanne vekkes og fremstår for henne som gjengangeraktig, idet Osvald gjør tilnærmelser overfor Regine i blomsterværelset. "*Gjengangere. Parret fra blomsterværelset - går igen*" (Ibsen 2005, s. 46). Den skjulte familierelasjonen mellom halvsøsknene Osvald og Regine, skaper en underliggende spenning allerede ved dramaets eksposisjon, og etter hvert som handlingen utvikles, er det uunngåelig for Helene Alving å holde tilbake sannheten. Konturene av det ulykkelige ekteskapet, det gjengangeraktige fra fortiden som hjemsøker fru Alving, gjenspeiles i motivet fra blomsterværelset. Gjengangere utvikles videre i takt med stykkets dramaturgi til et overordnet symbol i teksten.

"Men jeg tror næsten, vi er gengangere allesammen, pastor Manders. Det er ikke bare det, vi har arvet fra far og mor, som går igen i os. Det er alleslags gamle afdøde meninger og alskens gammel afdød tro og sligt noget. Det er ikke levende i os; men det sidder i alligevel og vi kan ikke bli' det kvit. Bare jeg tar en avis og læser i, er det ligesom jeg så gengangere smyge imellem linjerne. Der må leve gengangere hele landet udover. Der må være så tykt af dem som sand, synes jeg. Og så er vi så gudsjammerlig lysrødde allesammen." (Ibsen:2005, s. 55)

Her drøfter teksten samfunnet, og metaforen løftes til et nivå utenfor den konkrete handlingen i dramaet. Det gjengangeraktige er dermed ikke bare fru Alvings egne minner fra fortiden. Samfunnets normgivende oppfatninger og konvensjoner, videreført gjennom menneskene i generasjoner, skaper fastlåste livsmønstre som individet ikke kan bryte med uten å skape brudd og forstyrrelser i samfunnsordningen. Dramaet fører en dialog av stemmer hvor radikale oppfatninger utfordrer samtidens konvensjoner, normer og moral. Pastor Manders representerer opprettholdelsen av de konservative, gjeldende samfunnsnormene. Det er gjennom fru Alving og Osvalds stemmer at dramaet utfordrer samtidskonvensjonene.

Ekteskapet i Gjengangere

I *Gjengangere* videreføres ekteskapstemaet fra *Et dukkehjem*, som ble publisert tre år tidligere. Selv om Nora Helmer og Helene Alving's ekteskapsforhold er helt forskjellig, kan de to rollene betraktes i forhold til hverandre. I begge dramaene drøfter Ibsen mulighetene for kvinnens løsrivelse fra ekteskapet, men ut fra ulike problemstillinger og innfallsvinkler. Kvinnenes valg er interessant i forhold til utfallet.

Fru Alving innordner seg samfunnets plikter og normer og opprettholder fasaden for familiens skyld, mens hun fører en kamp med seg selv og sin mann, som le ver et skandaløst liv preget av alkoholisme og utenomekteskapelige forbindelser. Noras utgang fra ekteskapet kan betraktes som et opprør med de gjengangeraktige kjønnsrollemønstrene med manglende likevekt mellom kjønnene og kvinnen som en underordnet part. Mens fru Alving benytter sin karakterstyrke til å holde ut ekteskapet med Alving og dermed opprettholde normen, benytter Nora sin styrke til et individuelt valg, frigjøringen og plikten overfor seg selv som menneske. Hun går mot samfunnet ved sitt eksistensielle valg, gjennom å først være menneske og selvstendig individ, ikke først og fremst hustru og mor:

"Jeg har andre ligeså hellige pligter. (...) Pligterne imod mig selv. (...). Jeg tror, at jeg er først og fremst et menneske, jeg, ligesåvel som du, – eller ialfald, at jeg skal forsøge på at bli det. Jeg véd nok, at de fleste gir dig ret, Torvald, og at der står noget sligt i bøgerne. Men jeg kan ikke længere lade mig nøje med, hvad de fleste siger og hvad der står i bøgerne. Jeg må selv tænke over de ting og se at få rede på dem. (...)" Jeg må se at komme efter, hvem der har ret, samfundet eller jeg" (Et Dukkehjem 2005, s. 120)

Begge drama drøfter individets frihet, selvstendighet og lykke i lys av samfunnsordningene. Samfunnskraftene som har drevet fru Alving til å opprettholde fasaden og dekke over den ekteskapelige avgrunn hennes ekteskap utviklet seg til å være, drøftes som individets katastrofe i *Gjengangere*. Gjennom den dramaturgiske utviklingen intensiveres handlingen, og fru Alving tvinges til å la fasaden falle. Gjennom dette argumenterer dramaet mot opprettholdelsen av borgerskapets ødeleggende ekteskapskonvensjoner som går på bekostning av individet. Fru Alving undersøker ikke som Nora om det er hun eller samfunnet som har rett, og hennes valg representeres derfor som det gjengangeraktige, bildet på fastlåste meninger og tro.

I dialogene drøfter dramaet også mer radikale samlivsformer, og det tradisjonelle ekteskapssynet stilles opp mot alternative samlivsformer. Med referanser til familielivet i kunstnerkretsene i utlandet fremheves det frie samlivet som likeverdig ekteskapsinstitusjonen gjennom Osvalds stemme. For ham er det naturlig at det ekte samlivet kan finnes utenfor det formelle ekteskapet

(Ibsen 2005, s.33). Pastorens fordømmelse av de ”vilde ægteskaper” motargumenteres av Osvald, som ser det naturlige i at foreldrene oppfostrer sine barn sammen, også utenfor ekteskapet. Den radikaliserende fru Alving, som har levd med bitre erfaringer fra innsiden av det formelt riktige, men giftige ekteskapet, støtter Osvalds uttalelser om en ekte følelsesmessig tilknytning i de frie samlivsrelasjonene. Dette var sjokkerende tenkning om ekteskapsinstitusjonen som var en av samfunnets støtter i samtiden:

”Det er et umaadeligt Skridt fra som i ”Et Dukkehjem” at erklære Ægteskabet uden Kjærlighed for en usædelig Institution til som i ”Gengangere” at erklære Kjærligheden uden Ægteskab for en sædelig Institution. Men dette Skridt er overhovedet betegnende for Forholdet mellem Ibsens sidste Drama og hans tidligere Digtning. Grundtonen i denne Digtning kan siges at være en pessimistisk Idealisme.”(Aftenposten, 17.12.1881)

Individets rett til lykke stilles opp mot samfunnspliktene. Da fru Alving ville bryte ut av ekteskapet i det første året av ekteskapet, avviste Manders henne, og førte henne tilbake til ”*plikdens vei*”, det vil si samfunnets og kirkens vei. Fru Alvings uttalelser støtter individets perspektiv, der hun kaller avvisningen i fortiden som ”*den største forbrytelse mot oss begge*”. Pastoren representerer kirkens institusjon, hvor individuell lykke er underordnet og ikke et mål i seg selv. I lys av familien Alvings situasjon, med hemmelighold av tragedier innenfor fasaden, kan en imidlertid betrakte pastorens uttalelser og syn som dramaets kritikk av kirkens ekteskapssyn. Dramaet nærmer seg med dette en kjerne i ekteskapsdiskusjonen, der dialogene mellom fru Alving og pastoren kan oppsummeres som kritikk av det borgerlige ekteskapet, normen i samfunnet og ekteskapssynet innenfor den kristne kirke. Dramaet inkluderer fremskrittsoverorienterte replikker: De gjengangeraktige normene vil endres, for samtiden opprettholder det fru Alving kaller ”*alleslags gamle afdøde meninger og alskens gammel afdødt tro*” (Ibsen 2005, s. 55).

”Ja, da De tvang mig ind under det, som De kaldte pligt og skyldighed; da De lovpriste som ret og rigtigt, hvad hele mit sind oprørte sig imod, som imod noget vederstyggeligt. Da var det jeg begyndte at se Deres lærdomme efter i sømmene. Jeg vilde bare pille ved en eneste knude; men da jeg havde fåt den løst, så rakned det op altsammen. Og så skønte jeg, at det var maskinsøm.”(Ibsen 2005, s. 56)

Arv

I tillegg til samfunnsarven diskuterer dramaet samtidens teorier om determinisme og arv. Arv er hele tiden med som bakgrunn for den konkrete handlingen i dramaet, som ved flere motiv tematiserer deterministiske tanker om både biologisk og psykologisk arvelighet. Hele dramaturgien er bygget opp rundt farsarven fra herr Alving og at fedrenes synder føres videre.

"Ibsens Drama behandler Arvelighedstanken i digterisk Form, fremstiller paa Grundlag af den Determinisme, der nu én Gang er og bliver den moderne Videnskabs sidste Ord i Sagen, Barnets gennemgaaende Bestemthed ved Forældrene, det Punkt, der er Kjernen i den hele Arveligheds lære, og giver denne Kjendsgjerning en Baggrund af stemnings- og tanke-vækkende Art ved at henpege paa den almenere Kjendsgjerning, til hvilken Titlen hentyder, og som man i Gjellerups Bog finder fremstillet i videnskabelig Sammenhæng, nemlig Arvelighedens Bevarelse af Følelser (og derigjennem af Dogmer), hvis oprindelige Livsbetingelser nu ere uddøde og vegne for andre, med hvilke disse Følelser staa i Strid." (Brandes, i Morgenbladet 28.12.1881)

Temaet knyttes først og fremst til spørsmålet om Osvalds sykdom. Gjennom dramaets tvetydige dialoger kan en også stille spørsmål om hvem som er Osvalds far. Jeg mener dramaet er flertydig her. Pastoren ser herr Alving i Osvalds skikkelse, men fru Alving avviser familielikheden. Hun hevder at Osvald ikke har arvet noe av Alving, og at han har trekkene etter henne. Hun legger også til en sammenlikning som antyder at pastor Manders kan være Osvalds far: *"Osvald har snarere noget presteligt ved munden, synes jeg"* (Gjengangere 2005, s. 30). De bibelske henvisningene om den *"fortapte og forlorne sønn"* sår sammen med fru Alvings uttalelser antydninger tvil om farskapet. Ser en dialogen i sammenheng med fortidens relasjon mellom fru Alving og pastor Manders, gir dramaet flertydige signaler om hvem som er Osvalds biologiske far.

Flertydighet ved seksualtemaene

Tekstens flertydighet er særlig fremtredende i behandlingen av kontroversielle seksualtema. Dramaets ulike ledetråder kan gi flere svar på spørsmålet om hvordan Osvald har fått sykdommen. Flertydigheten spinnest rundt hvorvidt sykdommen er arvet eller ervervet, og tolkningsmulighetene for arv eller ervervelse er flere. Begge mulighetene er til stede i teksten som bakgrunn for Osvalds sykdom.

Arvespørsmålet diskuteres av Osvald selv. Med en oppvekst skjermet fra sin egen familie, har han i morens regi vært uvitende om farens karakter og livsførsel. Når legen presenterer sykdommen som arvet, som et resultat av farens seksuell liv, avviser han dette. Osvald stiller derfor selv spørsmålet om hvordan han har fått sykdommen. Hans egne livsførsel og smitte overført ved seksuell omgang i voksen alder presenteres i dramaet som en mulig årsak. Osvald bebreider seg selv for egne handlinger, og anser seg selv som ansvarlig for sykdommen. Forfedrenes arv og fedrenes synder kan i den sammenheng forstås som en psykologisk arv, der det er herr Alvings karaktersvakhet og livsglede som videreføres til Osvald. Teksten gir likevel få opplysninger om Osvalds voksne liv, og jeg mener derfor at tolkningen om at Osvalds sykdom er selvpåført i voksen alder, er mer nedtonet. Dramaturgien i teksten spinner hele tiden rundt

tematikken arv, at fedrenes synder går igjen, og det er flere referanser som kan tyde på at Oswald har fått sykdommen fra herr Alving. Gjennomgående fremheves herr Alvings utsvevende liv, og dette legger grunnen for tolkningen av arvespørsmålet, eller en ytterligere radikal tolkning knyttet til incest.

Når Oswald i 1. akt røyker farens merskumspipe og forteller om barndomsminnet hvor han fikk røyke sigar sammen med faren, vekker det ubehagelige minner hos fru Alving. I dette minnet kan det ligge to tolkninger om overføringer av sykdommen. En kan knyttes til den konkrete handlingen, mens en annen vil være en symbolsk tolkning og en realisering av dramaets tragedie. Oswald kan ha fått smitten overført gjennom å røyke fra farens munnstykke. Dette ble oppfattet som en lite sannsynlig smitteoverføringsmulighet, og tatt i betraktning familiedramaets kompleksitet, ville en slik tolking av sigarscenen svekke dramaets tragikk og redusere Osvalds sykdom til ren uflaks basert på en slik enkeltstående hendelse (Helleland & Åslund 1996).

En mer radikal tolkning er tanken om incest i Osvalds barndom. Scenen kan oppfattes symbolsk, hvor sigaren og farens merkumspipe betraktes som et fallossymbol. Scenens hentydninger leder til tolkningen om at Herr Alving tvang Oswald til oralsex i barndommen og på denne måten overførte sykdommen.

(...) jeg husker tydeligt, han tog og satte mig på knæet og lod mig røge af piben. Røg, gut, sa' han, – røg dygtigt, gut! Og jeg røgte alt hvad jeg vandt, til jeg kendte jeg blev ganske bleg og sveden brød ud i store dråber på panden. Da lo han så hjertelig godt – (...) Nej, mor, jeg har aldeles ikke drømt det. For – kan du ikke huske det – så kom du ind og bar mig ud i barnekammeret. Der fik jeg ondt og jeg så, at du græd. (Ibsen 2005, s. 31)

Fru Alving hevder at Osvalds minner er drømmer, og at han ikke husker noe særlig fra barndommen. Ledetrådene om psykologiske fortrengninger, den hurtige avreisen til utlandet etter hendelsen sammen med enkelte replikker, leder frem mot en slik tolkningsmulighet. Frode Helleland og Arnfinn Åslund drøfter og presenterer flere belegg som støtter en slik tolking, og hevder med tittelen ”Dette er ikke en pipe” (Helleland & Åslund 1996).

Jeg mener scenen likevel er flertydig, og at dramaet har rom for ulike tolkninger. I spenningsfeltet av flertydighet mellom de ulike tolkningsmulighetene skapte og skaper dramaet fremdeles debatt. Ibsens fokusering på ekteskapsinstitusjonen, ulike samlivsformer og referanser til tabubelagte seksuelle tema var i denne sammenheng viktige, og for samtiden eksplosive tema, uavhengig av tolkningsspørsmålet om Osvalds sykdom.

Den siste håndsrekningen

Dramaets ytterligere grenseoverskridende tematikk er referansene til selvmord og eutanasi. ”*Den siste håndsrekningen*” symboliserer et barmhjertighetsdrap når livet ikke lenger kan leves på en verdig måte. I dette motivet presenteres radikale tanker om individets rett til å påvirke avslutningen av eget liv.

Avsløringene av familiehemmelighetene knuser både Regines drømmer om en allianse med Osvald og Osvalds ønske om Regines støtte ved avslutningen av livet. Fru Alving vurderte før hemmelighetene ble avslørt, å la forholdet utvikle seg til tross for familiebandene. Referansene til det incestuøse forholdet viser noe av radikaliteten i dramaet. Dersom den tidligere omtalte flertydigheten omkring farskap ga pastoren rollen som Osvalds far, ville det likevel ikke være slektskap mellom Regine og Osvald. Når fru Alving leker med tanken om å la forholdet mellom dem utvikle seg, kan forhistorien mellom henne og pastoren være en brikke i det totale bildet.

Fru Alving er den nærmeste til å utføre handlingen når Regine forlater Rosenlund. Osvald og Helene Alving drøfter eksistensielle livsvalg, mening og død i sluttscenen. Fru Alving må hente kraften til å utføre handlingen i en bunnløs morskjærighet. Scenens råhet og Osvalds desperasjon skaper et dramaturgisk toppunkt mot slutten av dramaet. Osvalds desperate ønske om å frigjøres fra det uverdige livet mot slutten av sykdomsforløpet tematiserer behovet for å frigjøres fra dødsangsten. Osvald slynger drepande ord mot moren og vil med dette trygle henne om å ta det liv hun ga. Replikkene er harde og gir ingen forsoning mellom mor og sønn i utgangen. Fru Alving holder tilbake. Om hun velger å gi Osvald den siste håndsrekningen, vil det være i dyp smerte, med sorg, tap og ensomhet. Dette vil også være hennes forsoning med fortiden. Fru Alvings karakter gjennomgår en utvikling og endringsprosess i løpet av dramaet som setter henne i stand til å utføre handlingen og oppfylle Osvalds ønske.

Når jeg her har presentert min tolkning strukturert etter temaene *gjengangere, arv, ekteskap, seksualitet og barmhjertighetsdrap* på denne måten, har dette sammenheng med at klassen som omtales i studien, drøftet akkurat disse temaene i samtale under undervisningsprosjektet. I det følgende gjør jeg rede for klassens arbeid med prosjektet.

3.4 Prosjektet Gjengangere

Jubileumsåret for Ibsen, 2006, skapte et større fokus på Ibsen i skolen. Norskklassen som omtales i denne studien, fikk en spesiell mulighet til å jobbe målrettet med et skriveprosjekt knyttet til Ibsens dramatikk. Det var flere deltakende klasser fra andre skoler med i prosjektet. Prosjektet ga forfatterbesøk med skrivekurs i klasserommet samt mulighet for publisering av elevenes tekster. Fra prosjektledelsen var det åpent hvilket Ibsendrama vi ville jobbe med. Jeg la som lærer til rette for dialog i klassen om valg av drama. Vi kunne enten arbeide videre med et drama de allerede kjente, eller benytte anledningen til å ta opp arbeidet med et Ibsendrama klassen ikke hadde arbeidet med tidligere. Etter samtaler i klassen, hvor jeg som lærer kort la frem flere muligheter blant Ibsens drama, kom vi gjennom dialog frem til at vi ville jobbe mer med *Gjengangere*, som elevene hadde sett på teater og kjente litt til fra før. Jeg gjør her rede for prosjektet, som har frembrakt materialet for denne studien. Oversikten nedenfor viser hvordan arbeidet med *Gjengangere* ble fordelt i løpet av skoleårets kalender.

Skoleåret 2006/2007: Prosjektet Gjengangere					
November		Februar			Mai
Teaterforestilling	Etterarbeid	Lesning av gjendiktet tekst	Forfatterbesøk Skrivekurs	Skriveprosess Skriveprosjekt: Ibsengjendiktninger	Publisering av elevtekster i tekstantologi

3.4.1 Teaterforestilling

Teaterforestillingen elevene så, var en oppføring ved Nationaltheatrets hovedscene høsten 2006, regissert av Alexander Mørk Eide. Forestillingen ble arrangert som en skoleforestilling, men inngikk ellers i teaterets repertoar. Rent scenografisk var dette en moderne oppføring. Nationaltheatret presenterte oppføringen slik:

"Regissør Alexander Mørk-Eidem går til oppgaven uten fasit, og tar utgangspunkt i at også Ibsens tekst nettopp er en leting etter svar. Scenografien er inspirert av dekorasjonene fra den første oppsetningen på Nationaltheatret i 1900, men i en stil som er mest mulig renset for konkrete referanser til tid og sted."
(Mørk Eide, i Nationaltheatret.no)

Teksten var beholdt som originalt manuskript uten moderniseringer, men en minimalistisk scenedekor, moderne rekvisitter, og skuespillernes bekledning henla dramaet til en moderne tid. Møtet mellom originaltekst og den moderne scenografien aktualiserte etter lærerens syn 10. klasseelevenes møte med Ibsen. Klassen arbeidet ikke med *Gjengangere* i forkant av

forestillingen, og teateropplevelsen var derfor elevenes første møte med dramaet. Tolkingsprosessen som settes i gang ved en teaterforestilling, baserer seg på en visuell persepsjon og dermed en interaksjon mellom en *mundlig tekst* og *tilskuer* og *leser*. De første litterære samtalene om *Gjengangere* i klassen tok derfor utgangspunkt i elevenes møte med teaterforestillingen. Elevenes første tolkninger ble dannet i teateret nettopp gjennom tilstedeværelse i *dramaet*, i *handlingen*, og dette var utgangspunktet når klassen diskuterte verket.

3.4.2 Etterarbeid av teaterforestillingen

Det ble benyttet 90 minutter til etterarbeidet, som ble strukturert ved organiserte gruppesamtaler og plenumsamtaler. Arbeidsøkten ble inndelt i sekvenser med følgende struktur:

1. Gruppesamtale
2. Fremlegging av gruppens analyser og tolkninger i plenum
3. Plenumsdiskusjon: Refleksjoner, klargjøring av spørsmål til gruppesamtalene
4. Ibsens tematikk i *Gjengangere*

Samtalene i gruppene var strukturert og ble styrt av læreren gjennom gitte emner som skulle drøftes i samtalen. Punktene nedenfor gjengir temaene og problemstillinger for elevenes gruppesamtale:

1. Hvilke tema tar Ibsen opp i dramaet?
2. Analyser forholdet mellom Oswald og foreldrene. Relasjonene mor/sønn og far/sønn
3. Analyser det ekteskapelige forholdet mellom fru Alving og herr Alving
4. Gi en analyse av disse rollene/karakterene: Oswald, fru Alving, Pastor Manders, Regine, Snekker Engstrand og herr Alving
5. Vurder skuespillerprestasjonene i teaterforestillingen

Etter gruppediskusjonen la gruppene frem sine vurderinger og analyser for resten av klassen, og felles diskuterte vi elevenes oppfatninger av dramaet. Elevene drøftet sine vurderinger av karakterene, og hvordan relasjonen mellom de ulike menneskene i dramaet ble oppfattet. I klassesamtalen ble samtlige av rollene i dramaet diskutert og vurdert. I den avsluttende delen av timen ble det lagt vekt på å drøfte de tematiske problemstillingene i dramaet. Dette ble knyttet til Ibsens dramaturgiske teknikker og den konkrete sceniske teaterforestillingen de nettopp hadde sett. Ibsens retrospektive teknikk i den dramaturgiske utviklingen ble relatert til tematikken i dramaet. Følgende tema ble omtalt:

Gjengangere

Tittelen ble diskutert som overordnet symbol. Samtalen tok også opp de mindre gjengangermotivene i den dramaturgiske handlingsutviklingen, som paret i blomsterværelset, og det gjengangeraktige fru Alving med jevne mellomrom sanser. Gjengangerbegrepet ble også drøftet i sammenheng med arvespørsmålet. Til dette kom vi i samtalen inn på fru Alvings replikker om samfunnets ”nedarvede meninger og tro”, som videreføres mellom generasjoner.

Ekteskapet i Gjengangere

Ekteskapstemaet fikk et stort fokus i samtalen. Ekteskapet ble drøftet ut fra forholdet mellom fru Alving og herr Alving. Elevene fokuserte mest på fru Alving, og elevene var opptatt av hennes valgmuligheter. Under samtalen ble normene i Ibsens samtid tatt opp, og elevene som også hadde jobbet med *Et dukkehjem*, kunne drøfte fru Alvings situasjon i lys av Nora Helmers.

Arv

Klassen drøftet tematikken i lys av flere aspekter ved *Gjengangere*. Arv ble drøftet i sammenheng med slektsforhold, og de mulige biologiske blodsbandene mellom Regine og Osvald inngikk her som en del av samtalen, med fokus på herr Alving som deres felles far. Farsarven fra herr Alving ble drøftet i sammenheng med sykdommen. Videre ble det tematiske også drøftet i mer utvidet forstand, og arvesynd ble knyttet til kristendommens forestillinger om begrepet.

Syfilis

Elevene hadde en nysgjerrig innfallsvinkel til dette temaet. De reflekterte over hva slags type sykdom dette er, og i samtalen diskuterte vi sykdommen i lys av Ibsens samtid og deres egen samtid. De var opptatt av det rent medisinske og ville finne ut hva som var karakteristisk ved denne sykdomsdiagnosen.

”Den siste håndsrekning”

Motivet, eller det symbolske i dette begrepet, ble drøftet og satt i sammenheng med livets avslutning og retten til en verdig død. Dette ble knyttet til aktiv og passiv dødshjelp og selvmord. Temaene ble drøftet i forhold til dramaet, men også i lys av vår samtid og Ibsens samtid. Det kontroversielle ved tematikken i Ibsens samtid ble omtalt og sammenliknet med ulike syn og oppfatninger som eksisterer i elevenes egen samtid. Herunder ble det drøftet hvilken posisjon

Regine og Fru Alving hadde til å utføre ”den siste håndsrekningen”. Elevene drøftet Osvalds livssituasjon og sykdom, og i denne sammenhengen kom samtalen inn på hvilken rett individet har til å avslutte sitt eget liv.

3.4.3 Klassens lesing av *Gjengangere*

Klassen leste ikke originalteksten, men en gjendiktet utgave av Ibsens verk tilpasset skolen. Den gjendiktede utgaven, *Gi meg solen*, er en del av en ny Ibsenologi, *Slipp meg*, som er en samling av flere gjendiktninger av Ibsens drama (Ivo De Figueiredo 2006). Teksten gjengir utdrag fra dramaet i kombinasjon med sammenfattende forklaringer og oppsummeringer til handlingen og det tematiske. Min pedagogiske beslutning om å lese en gjendiktet utgave til fordel for Ibsens originaltekst hadde bakgrunn i to vurderinger. Klassen besto av lesere med ulik lesekompetanse og klassens tidsplaner begrenset timetallet som kunne benyttes til å lese teksten. Lærers kjennskap til klassen tilsa også at om lesingen av dramaet ble gitt som hjemmearbeid, ville dette ikke være et tilstrekkelig forarbeid til det skriftlige prosjektet. Som klassens lærer ønsket jeg å imøtekomme alle leserne i størst mulig grad og legge til rette for en god leseopplevelse. Disse vurderingene ble også formidlet til klassen. Elevene ble gjort oppmerksomme på at de ikke leste Ibsens originale verk. Som lærer forklarte jeg forskjellene mellom å lese en gjendiktet utgave og originalteksten, med refleksjoner om hva en sekundær tekst generelt kan innebære av mulige fortolkninger og endringer av den opprinnelige dramateksten.

3.4.4 Forfatterbesøk, skriveverksted og introduksjon av skriveprosjekt

Skriveprosjektet ble innledet med et besøk av prosjektleder og forfatteren Bjarte Breiteig i klasserommet. Breiteig er en av Norges unge samtidsforfattere. Siden debuten i 1998 har han totalt publisert tre novellesamlinger. Han er involvert i prosjekter med samarbeid mellom forfattere og skoler og har mottatt Ungdommens kritikerpris for sitt arbeid. Forfatteren har også blitt tildelt ulike priser i forbindelse med sine utgivelser. Breiteig presenterte klassens forestående deltakelse i prosjektet før han ledet et skrivekurs for elevene.

Klassen ble ledet inn i en skriveøkt som arbeidsmetodisk kan karakteriseres som spontanskriking med kortere skriftlige oppgaver. Det sentrale ved forfatterens skrivekurs var skriveinspirasjon, og dramaet i sin helhet ble ikke det sentrale i arbeidsøkten. Det ble gitt mindre skriveoppgaver relatert til persongalleriet i *Gjengangere* og til detaljer og deler av tematikken i dramaet, men

oppgaver som ikke var knyttet til dramaet i seg selv, ble gitt like stor plass av forfatteren. I de frittstående skriveoppgavene var det skrivetekniske i fokus, og norsktimen fungerte som et kreativt, idémyldrende skriveverksted for elevene. Mellom skriveoppgavene holdt forfatteren dialog med klassen om skriveprosessen de holdt på med i øyeblikket, og om den inspirasjon og de vurderinger som ligger til grunn for skriving av tekster. I disse samtaler ble det lagt vekt på å evaluere og vurdere kvaliteter ved elevenes korte, øyeblikksskrevne tekster.

Klassen hadde et engasjert møte med forfatteren. Interaksjonen mellom forfatter og klasse var preget av et høyt aktivitetsnivå, og som lærer i klassen så jeg på dette som en meget nyttig arbeidsøkt med høy læringskvalitet. Forfatterens henvisninger til *Gjengangere* ved besøket i klassen sto igjen som eksplisitte, uttalte referanser for elevene. Forfatterens fokus på det tematiske i Ibsendramaet og på det skrivetekniske kan ha hatt varierende betydning for den enkelte elev i klassen når hun eller han på egen hånd startet skriveprosessen på bakgrunn av sin tolkning og oppfatning av *Gjengangere*. Når jeg anser forfatterbesøket som signifikant for elevene, innebærer det at jeg betrakter forfatteren som en del av undervisningskonteksten for det prosjektet som har frembrakt tekstene som foreligger som materialet i studien. Forfatterbesøket inngår i den totale undervisningskonteksten med Ibsens drama *Gjengangere*, og det har vært med på å forme elevenes fortolkning og forståelse av dramaet, og i neste omgang deres skriftlige arbeider i prosjektet.

Tekstoppgavene elevene skulle ta utgangspunkt i, ble introdusert og presentert av forfatteren under besøket. Blant prosjektdeltakerne var klassen alene om å ta utgangspunkt i *Gjengangere*. Forfatteren gikk gjennom samtlige av seks mulige oppgavevalg, kommenterte oppgaveformuleringene kortfattet og tok imot oppklarende spørsmål. Elevene skulle velge en skriveoppgave hver, og tekstene skulle etter en skriveprosess i klassen sendes til forfatteren for en gjennomlesning. Alle skulle motta respons fra forfatteren til sin tekst. Elevene ble gjort kjent med at alt tekstmaterialet fra alle deltakerne i prosjektet i sin helhet ikke ville komme med i det utvalget som skulle publiseres. Utvelgelsesprosessen for publiseringen ville derfor tilføre et konkurrerende element til arbeidet. Elevene var nå en del av en større gruppe av flere ungdomsskoleklasser som skrev for publisering.

Skriveoppgavene ble presentert som *utgangspunkt*, og elevene kunne skrive noe ut fra egne idéer dersom de skulle ønske det. De kunne også velge kombinasjoner av de gitte oppgavene.

Rammebetingelsene for oppgaven ble altså presentert noe løsere fra forfatterens side enn det som fremgår av selve oppgaveformuleringene, som har en mer styrende ordlyd. Skriveoppgavene, slik de ble introdusert for elevene, var dermed løsere gitt enn de f. eks ville være i en eksamenssituasjon. Oppgavene presenteres etter beskrivelsen av prosjektet.

3.4.5 Elevenes arbeid med egne tekster

Prinsippene innenfor prosessorientert skrivemetodikk lå til grunn for skriftlig arbeid i klassen, og skriveprosjektet Gjengangere ble gjennomført i tråd med dette. Tabellen nedenfor viser en totaloversikt over de ulike fasene i prosjektet. Jeg har valgt å la teateropplevelse og forberedende arbeid inngå i oversikten over prosessfasene siden de utgjør en naturlig del av den helhetlige prosessen, og kan betraktes som en del av forberedelsen til skriveprosessen.

Aktiviteter	Tidsbruk	
	Klasserom/ Teater	Hjemme
Teaterforestilling	2,5 timer	
Etterarbeid av teaterforestilling: Klassesamtaler	2,5 timer	
Lesing av tekstantologi	1,5 time	
Skrivekurs med forfatter	1,5 time	
Skriveprosessen starter: Idéfase	0,75 time	
Skrivefase 1		3 dager
Elevrespons	1 time	
Klassesamtale om skriveprosess og opplesning av tekstutdrag	0,5 time	
Skrivefase 2		6 dager
Tekstredigeringer i klasserommet	0,5 time	
Totalt tidsbruk	10,75 timer	9 dager

3.4.6 Fra idéfase til sluttprodukt

I Skriveprosessens *idéfase* la læreren til rette for fri idémyldring uten faste responsgrupper. I samtalene reflekterte og resonnerte elevene seg frem til gode tekstidéer. Etter idémyldringssamtalen elever imellom ledet jeg som lærer en fellessamtale om oppgavene, hvor klassen i fellesskap satte ord på hvilke muligheter de så for seg innenfor de forskjellige oppgavene. Elevene startet så sitt individuelle arbeid med sin egen tekstidé. Etter arbeidet i idéfasen hadde klassens elever ulike utgangspunkt for neste fase i skriveprosessen. Arbeidet ble deretter strukturert i *skrivefaser*, og den totale skriveprosessen foregikk både på skolen og

hjemme. I de to større skrivefasene arbeidet elevene med oppgavene hjemme. I den *første skrivefasen* hadde elevene tre dager til disposisjon når de skulle skrive et førsteutkast. Teksten skulle inneholde uferdige eller ferdige, men sammenhengende tekstfragmenter. Det ble ikke forventet på dette tidspunktet at tekstene skulle være fullstendige og helt ferdige tekster. Derimot var det et krav at det skulle foreligge en struktur for teksten, at eleven hadde utviklet en tekstidé, en plan med teksten, og at det forelå tekstdeler som kunne diskuteres i en responsgruppe når arbeidet i denne skrivefasen var utført.

Klassen møtte for *respons* i norsktimen etter første skrivefase. Respons ble gitt i grupper med tre til fire elever. Både gruppene og responsgivningen ble strukturert og tilrettelagt av læreren. Selv om responsen ble gitt ut fra bestemte kriterier, rommet den også fri respons på det elevene ville kommentere. Elevene fikk følgende responskriterier av læreren:

1. Tekstidé: Er tekstidéen god? Gi tips til tekstidéen
2. Handlingen: Hvordan utvikles handlingen i teksten? Gi tips til utvikling av tekstidéen
3. Kommunikasjon/ mottakerbevissthet: Hvordan kommuniserer teksten? Kan det gjøres forbedringer enkelte steder for å oppnå det forfatteren vil?
4. Fri respons til teksten

Etter gjennomført elevrespons leste læreren to av tekstutkastene høyt for klassen, før timen ble avsluttet med en klassediskusjon om hvordan elevene opplevde arbeidet med tekstene, og hva de tenkte om tekstoppgaven så langt. Den avsluttende *andre skrivefasen* fullførte elevene teksten som hjemmearbeid. Elevene arbeidet selvstendig med teksten som i den første skrivefasen. I denne skrivefasen hadde elevene totalt seks nye dager til disposisjon før teksten skulle være ferdig og innleveres til gjennomsyn av læreren.

3.4.7 Evaluering av elevtekstene

Tekstene inngikk som en naturlig del av klassens totale skriveproduksjon det siste halvåret i 10. klasse og skulle vurderes med karakter. Som en av flere tekster forelå den som et mulig tekstvalg når eleven samlet sine utvalgte tekster til en avsluttende mappeinnlevering. Den samlede tekstmappen var den siste innleveringen før klassens standpunktvurdering. Teksten som ble skrevet i prosjektet med *Gjengangere*, ble derfor vektlagt som et av de større arbeidene. Tekstene ble vurdert av meg som lærer etter vurderingskriterier for skriftlig norsk. Elevene fikk deretter

mulighet til å justere tekstene før de ble sendt til forfatteren. Enkelte valgte å foreta mindre endringer i tekstene, mens andre lot teksten være uendret etter lærervurderingen.

Forfatteren vurderte så tekstene som en del av det totale Ibsenprosjektet, som involverte syv andre ungdomsskoleklasser. I kraft av å være ansvarlig for det litterære utvalget i bokutgivelsen er forfatterens vurderingsutgangspunkt noe forskjellig fra lærerens. I utvelgelsen av tekster ligger det en litterær kunstdimensjon, hvor de estetiske kvalitetene i tekstene er bestemmende for seleksjonen av tekster. Samtlige elever fikk tilbakemelding på sin lengre skriveoppgave ut ifra hva forfatteren likte i tekstene, undrende spørsmål og tips til videre utvikling av tekstene.

3.4.8 Utvalgte elevtekster publiseres

Av de lengre tekstene som klassen jobbet med i den ovenfor omtalte skrivefasen, kom sju tekster med i bokensom fikk tittelen *Stykkevis og delt*. En tekst er redigert og kuttet litt i forhold til elevens originaltekst, mens seks tekster kom med i sitt fullstendige format. Forfatteren plukket også ut et utvalg av de mindre tekstene klassen produserte under skrivekurset. Ti mindre tekster fra skrivekurset i klasserommet ble valgt ut til publikasjonen. Dermed var det i alt 12 elever i klassen som fikk en større eller mindre tekst med i boken.

3.4.9 Oppgavene

Opgavene var formulert i forkant av prosjektet av prosjektlederen og forfatteren som hadde begrensede forkunnskaper om klassens forhold til dramaet utover informasjonen om at klassen hadde sett teaterforestillingen, lest et gjendiktet tekstutdrag og gjennomført fortolkende samtaler. En slik situasjon likner eksamenssituasjonen. Læreren, som kjenner elevene gjennom det daglige arbeidet, har en annen mulighet til å tilrettelegge oppgavene enn eksterne som ikke har kjennskap til variasjoner i alt fra elevenes interessefelt til deres ferdigheter og kunnskapsnivå. Derfor var det for elevene knyttet mer spenning enn ellers til oppgavene de skulle arbeide med i prosjektet. Oppgaven var knyttet opp mot forskjellige tematiske aspekter ved dramaet, og oppgavevalgene vil reflektere elevenes tematiske fokus. Nedenfor følger de seks tekstoppgavene som ble benyttet i prosjektet.

Oppgave 1

Skriv en novelle om Osvald som akkurat har kommet hjem. Kan hende sitter han på rommet sitt og går gjennom gamle ting, eller han treffer Regine for første gang på mange år. Hva snakker de om? Hvordan ser det ut rundt dem?

NB: Du har ikke lov å nevne sykdommen hans. Den skal ligge i underteksten – mellom linjene. Tenk på isfjellet og se om sykdommen likevel kan gi ladning til teksten.

Oppgave 2

Slik forestilte Theodor Kittelsen seg Svartedauden – som en gammel kjerring. Sykdommen som Osvald har arvet fra sin far er nok syfilis – en sykdom som kan føre til sinnssykdom og død. Tenk deg at syfilisen er et levende vesen og skriv en tekst om den. Hvordan ser den ut? Er den glad, sint eller trist? Lager den lyder? Hva gjør den når den er alene? Hva tenker den om Osvald? Du kan gjerne la syfilisen være «jeg» og Osvald «du».

Oppgave 3

Osvald har tydeligvis gjort det bra som ung kunstmaler i Roma og Paris. Det har stått om ham i avisene. Tenk deg at lokalavisen eller lokalradioen vil ha ham i intervju, nå som han er hjemme. Skriv en reportasje der du intervjuer Osvald. Spør ham gjerne om kunsten, om hvorfor han maler, og om hvorfor det nå er så lenge siden han har malt noe.

Oppgave 4

Vi får høre at Helene Alving som ung elsket pastor Manders. En gang i løpet av det første året av ekteskapet rømte hun fra Alving for i stedet å være hos Manders. Men han avviste henne. Skriv en scene om dette møtet mellom fru Alving og pastor Manders.

Oppgave 5

Et sted i stykket sier fru Alving til pastor Manders: Det er ikke bare det vi har arvet fra far og mor som går igjen i oss. Det er alle slags gamle avdøde meninger og alskens gammel avdød tro og slikt noe. Finnes det slike gjengangere også i dag – meninger og tro vi bare har fordi vi har arvet dem?

Oppgave 6

Selv om fru Alving prøver å kvitte seg med minnet om sin mann, dukker det opp stadig mer uhyggelige spor etter ham – til slutt syfilisen som har gått i arv til Osvald. Skriv en spøkelsesfortelling der kammerherre Alving hjemsøker huset.

Oppg.	Eksplisitte nevnte referanser til <i>Gjengangere</i>	Sjangerbestemmelser
1	Osvold Alvings hjemkomst. Relasjonen mellom Osvold og Regine Sykdommen	Novelle
2	Sykdommen, syfilis Herr Alving Arv	Tekst
3	Osvold Alving som ung kunstmaler	Reportasje/ Portrettintervju
4	Relasjonen mellom pastor Manders og fru Alving Relasjonen mellom herr og fru Alving	En scene
5	Arvede meninger og tro Mentale gjengangere	Ingen sjanger oppgitt (Essay)
6	Familien Alvings relasjoner: Ektefellene herr og fru Alving Mor/ sønn Far/ sønn Syfilis	Fortelling

Siden oppgavene vektlegger ulike aspekter ved dramaet, innebærer elevenes valg av oppgave også valg av tematisk fokusering. Derfor kan en si at oppgavevalgene kan gi signaler om hva eleven fester seg ved i dramaet. Derimot kan en ikke trekke direkte slutninger om hva som er sentralt ved elevens tolkninger på bakgrunn av oppgavevalget alene. Det er flere forhold som har betydning her. Sjangerpreferanser kan være en av flere styrende faktorer, da sjanger er en del av oppgavens rammer. Oppgavene kan også være formulert på en slik måte at de ikke inviterer eleven tilstrekkelig til å frembringe og benytte det mest sentrale fra sin tolkning av dramaet. Undervisningskonteksten og læringsfellesskapet i klassen kan også innvirke på elevens oppgavevalg. Sammen med elevens fortolkning av dramaet er det derfor flere forhold som er med på å styre elevenes gjendiktninger.

I denne studien er det elevenes lengre tekster, dvs. besvarelsene av tekstoppgavene som utgjør materialet. Materialet presenterer de lengre tekstene i sin fullstendige form, slik de forelå da skriveprosessen var fullført i klassen. De mindre tekstene som ble skrevet ved forfatterbesøket i klasserommet, utelates fra materialgrunnlaget i analysen på bakgrunn av disse tekstenes karakter. Tekstmaterialet produsert av elevene under skrivekurset er ufullstendig og dermed lite representativt. Når jeg likevel omtaler de mindre tekstene i forbindelse med publisering av tekstene, er dette for å tegne et større bilde av prosjektets kontekst.

4 METODE

4.1 Utvalget

Materialet består av femten elevtekster. Blant disse tekstene har jeg valgt ut åtte tekster for analyse. Seleksjon av de åtte tekstene er foretatt ut fra flere hensyn som jeg vil gjøre rede for her. Utvalget er strategisk. Først og fremst har jeg valgt å ha med tekster fra alle de oppgavene som elevene svarte på, det vil si fra fem oppgaver, da en av oppgavene ikke ble besvart. Av det totale materialet på femten tekster er ni tekster skrevet av gutter og seks tekster skrevet av jenter.

I presentasjonen har jeg tatt med fem tekster skrevet av jenter og tre tekster skrevet av gutter. Når det er med færre tekster av gutter enn av jenter, har dette sammenheng med at det var en stor gruppe gutter som valgte oppgave 2, og om jeg skulle ha inkludert flere av disse tekstene, ville jeg måtte utvide antallet elevtekster i analysen.

Utvalget er ikke representativt. Når mange elever har besvart en og samme oppgave, har jeg i hovedsak valgt tekster ut fra to kriterier, et *breddekriterium* og et *fyldekriterium*. Jeg har valgt ut tekster som viser tematisk bredde og tekstlig fylde. Med de åtte tekstene har jeg ønsket for å vise spredningen i elevenes temavalg. I materialet på femten elevtekster finnes det både kortere og lengre tekster. Når jeg også har valgt tekster ut fra et fyldekriterium, dreier dette seg om *tematisk fylde*, ikke om tekstlengde. Med tematisk fylde mener jeg tekster som er tematisk rike, og som aktualiserer temaer knyttet til Ibsens drama. Med tekstlig fylde mener jeg også tekster som har rike tekstkvaliteter.

Til noen av oppgavene var det mange besvarelser som liknet hverandre i temavalg og perspektivering. I disse tilfellene har jeg valgt en av tekstene og latt denne representere de andre. Fordi antallet tekster med mange fellestrekk er redusert i utvalget, vil utvalget kunne karakteriseres som strategisk. Det gir derfor ikke et representativt bilde av den samlede tekstproduksjonen i klassen. Derimot kan det gi et bilde av spredningen i klassens tekstproduksjon.

Oppgave nr.	Besvarelser			Utvalg		
	Gutter	Jenter	Totalt	Gutter	Jenter	Totalt
1	1	2	3	0	2	2
2	5	1	6	2	0	2
3	2	1	3	1	1	2
4	0	1	1	0	1	1
5	0	0	0	0	0	0
6	1	1	2	0	1	1
Totalt	9	6	15	3	5	8

Til oppgave 1 ble det skrevet tre tekster. Her har jeg valgt ut to tekster. Begge er utvalgt med tanke på tematisk bredde. Tekstene aktualiserer ulike tema fra Ibsens drama. En tekst er utelatt fordi den tematisk er representert gjennom de to utvalgte tekstene. Tekstene som ble skrevet til oppgave 2, utgjør den største gruppen tekster skrevet til samme oppgave. Til denne oppgaven ble det skrevet hele seks tekster. Til tross for et høyere antall tekster i denne tekstgruppen er disse også representert med to tekster. Når jeg ikke har med flere tekster fra denne gruppen, er det på grunn av et overordnet breddekriterium. Flere av tekstene som ble skrevet til oppgave 2 har likhetstrekk i de tematiske aktualiseringene, og de to valgte tekstene representerer de andre fire tekstene i gruppen. I tillegg til det overordnede kriteriene med tematisk bredde og tekstlig fylde, har jeg ved valg av tekster fra denne gruppen forholdt meg til et tilleggskriterium. Tekstene skal både representere likhetstrekkene som finnes og det som skiller seg ut innenfor gruppen

Til oppgave 3 ble det skrevet tre besvarelser, og av disse har jeg valgt ut to tekster til analysen. Kravet om bredde og tematisk fylde er her også supplert med kriteriet at utvalget fra gruppen skal vise likhetstrekk og særpreg samt det som skiller seg ut ved tekstene. Til oppgave 4 ble det kun skrevet en tekst. Denne er tatt med blant de åtte tekstene, etter kriteriet om tematisk bredde og tematisk og tekstlig fylde. Jeg anser også teksten som spesiell i det totale utvalget, siden kun en elev valgte denne oppgaven. Oppgave 5 er ikke representert, da ingen elever valgte denne oppgaven. Til oppgave 6 ble det skrevet to tekster, hvorav en tekst er med i utvalget. Den utelatte teksten er representert gjennom den inkluderte teksten i analysen.

4.1.1 Anonymisering

Elevene i studien er anonymisert med fiktive navn. Selv om studien omhandler et konkret undervisningsprosjekt i regi av Utdanningsetaten, er likevel skole og klasse anonymisert, da det

var flere skoler og klasser som deltok. Forfatteren er navngitt, da det ikke er grunn til å skjule hans deltakelse i et Ibsenprosjektet. Læreren kan ikke anonymiseres da lærer i prosjektet og forsker i denne studien har sammen identitet. Jeg har valgt å ikke anonymisere kjønn i analysen av elevtekster. Grunnen er at jeg ønsket å undersøke om det er forskjeller mellom hvordan jentene og guttene i klassen leste og benyttet inspirasjon fra dramaet i egen tekstproduksjon.

4.2 Metode

4.2.1 Problemstilling

Til analysen av de åtte elevtekstene har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan aktualiseres Ibsens *Gjengangere* i moderne elevtekster?

4.2.2 Analysen av elevtekstene

I analysen undersøker jeg hva de enkelte elevene vektlegger og fremhever i sine tekster, det vil si hva som tydeliggjøres fra Ibsens drama og kommer til uttrykk i deres egne skriftlige arbeider. I en kvalitativ analyse som dette er, har metoden for analysen blitt formet gjennom arbeidet med materialet. Jeg har valgt tre analysekategorier for å belyse ulike aspekter ved elevtekstene. Når jeg gjennom analysekategoriene vil synliggjøre elevenes aktualiseringer og fortolkninger av dramaet, presenteres tolkninger i utvidet forstand. Tekstene frembringer ikke elevenes eksplisitte uttrykte meninger om hvordan de tolker dramaet. I elevenes gjendiktninger fremkommer deres lesertolkninger indirekte. I analysen undersøker jeg spor av lesertolkningene. Mine tre analysekategorier er *1 Tema og motiv*, *2 Innlevelse eller distanse*, *3 Tekstkvaliteter*. Etter en helhetlig vurdering av de enkelte tekstene, vil en også kunne foreta en samlet analyse og drøfte variasjoner av tolkninger i klassen. Kategoriene som strukturerer analysen gjøres rede for i de følgende avsnittene. Innenfor hver av de tre analysekategoriene har jeg formulert problemstillinger som fungerer som delspørsmål innenfor min hovedproblemstilling.

Tema og motiv

Under denne analysekategorien undersøker jeg elevtekstene ut fra disse problemstillingene:

1. Hvilke tema og motiv fra Ibsens drama tematiseres i elevens tekst?
2. På hvilken måte gjenskaper teksten motivene fra *Gjengangere*?

Under kategorien undersøker jeg hvilke tema som er fremtredende i elevenes tekster. I hvilken grad og hvordan ulike tema og motiv aktualiseres i elevens tekst, forteller om elevenes tolkninger av dramaet. Når eleven løfter fram deler av tematikken fra dramaet i egen tekst, forteller dette noe om hva eleven har festet seg ved og funnet interessant. Aktualisering av tema og motiv i elevteksten kan derfor gi uttrykk for elevens resepsjon av dramaet. Berøringspunktene mellom elevens tekst og Ibsens *Gjengangere* forteller om det sentrale ved elevens fortolkning.

Innlevelse eller distanse

Under denne analysekategorien undersøker jeg om elevteksten uttrykker elevens innlevelse i eller distanse til Ibsens drama. I undersøkelsene av tekstene har jeg benyttet følgende delproblemstillinger:

1. I hvilken grad viser elevteksten elevens innlevelse i dramaet?
2. I hvilken grad finnes det distansering til Ibsens drama i elevens gjendiktning?
3. Hvilke karakterer fremheves og belyses fra dramaet, og hvordan er disse fremstilt i elevens tekst?

De litterære karakterenes fremtreden i elevtekstene vil kunne fortelle om elevenes fortolkninger av rollene i dramaet. Hvilke karakterer fra *Gjengangere* som er utvalgt, og hvordan eleven fremstiller dem, vil kunne fortelle om elevens innlevelse i, sympati med eller antipati overfor karakterene i dramaet. Elevenes fremstilling av karakterene kan synliggjøre mulige identifikasjonsfigurer eller mangler på sådanne i dramaet. I denne sammenhengen er det aktuelt å vurdere elevens valg av perspektiv og synsvinkel i teksten.

Ved spenning eller "mismatch" mellom Ibsens drama og elevens tolkninger, kan elevteksten gi uttrykk for en distansert holdning til Ibsens dramaet. Tematikk og handling i dramaet kan igangsette tolkninger hos eleven som leder til distanseringen.

Avstand mellom elevtekst og Ibsendramaet kan likevel komme til uttrykk på flere måter, og vil ikke nødvendigvis bety avvisning av Ibsens tekst. Elevteksten kan konstruere nye versjoner av Ibsens motiv, som enten er fjernt fra, eller delvis eller helt forandrer de tematiske aspektene eller handlingen i originaldramaet. En distanse mellom elevens gjendiktning og Ibsens drama kan også springe ut av elevens ønske om å eksperimentere med dramaets rammer. Eleven kan da utvikle sin egen tekst fritt etter inspirasjoner fra verket. Elevene kan ha ulike motiv for å konstruere nye

fortellinger og motiv ut fra dramaet. Innholdet i elevens tekst vil vise om eleven har opparbeidet et meningsfullt forhold til dramaet.

Tekstkvaliteter

Under denne analysekategorien undersøker jeg tekstkvaliteter ved elevtekstene. I analysen vil jeg se på tekstenes strukturer ut fra to nivåer, tekstnivåene og språknivåene, det vil si tekstens makronivå og mikronivå. Utgangspunktet er en tekstanalytisk modell Kjell Lars Berge benytter i KAL, studie 6 (Berge 2005, s. 97). Analysen av skrivekvalitetene i elevtekstene vil ha følgende underproblemstillinger og denne strukturen:

1. Tekstene re feranser for fortellingen: Hva er tekstens referanse?
2. Hvordan er teksten strukturert?
 - a. Hvordan er fortellerhandlingen realisert i teksten?
 - b. Hva er tekstens fortelling(er)? Hvordan er fortellingen(e) bygd opp?
 - c. Hva er tekstens historie?
3. Fremtredende språklige trekk ved teksten

De tre kategoriene, *tema og motiv, innlevelse eller distanse og tekstkvaliteter*, skal være en felles innfallsvinkel til å analysere alle tekstene. På denne måten er det kategoriene som former strukturen i analysen. Hver tekst presenteres i sin helhet og analyseres for seg. I følgende kapittel presenteres åtte strategisk utvalgte elevtekster og analysen av dem. Totalt var det femten tekster i materialet. De resterende sju tekstene foreligger vedlagt i Appendiks. Når det totale materialet er lagt åpent på denne måten, kan andre etterprøve mine tolkinge og analyser av elevtekstene.

5 ANALYSE

5.1 Oppgave 1

Skriv en novelle om Osvald som akkurat har kommet hjem. Kan hende sitter han på rommet sitt og går gjennom gamle ting, eller han treffer Regine for første gang på mange år. Hva snakker de om? Hvordan ser det ut rundt dem? NB: Du har ikke lov å nevne sykdommen hans. Den skal ligge i underteksten – mellom linjene. Tenk på isfjellet og se om sykdommen likevel kan gi ladning til teksten.

To jenter og en gutt valgte denne oppgaven. Blant disse har jeg valgt Emma og Camillas tekster til analysen. Tekstene er valgt på bakgrunn av seleksjonskriteriene tematisk fylde og tematisk bredde. Den tredje teksten er utelatt med den begrunnelse at den har mindre tematisk fylde enn Camilla og Emmas tekster, og at den representeres tematisk gjennom de to utvalgte. Denne teksten finnes vedlagt i oppgavens appendiks. Tekstene innleder med Osvalds hjemkomst til Rosenlund. Til tross for at elevene videreutvikler motivet på ulike måter, finnes det enkelte fellestrekk ved hva de legger vekt på i gjendiktningen av hjemkomsten, og hva de fremhever fra dramaet.

5.1.1 Emmas tekst

Tittel: Endelig hjemme

Jeg står utenfor, det pøser ned, og jeg er kliss våt. Jeg vil gå inn, men jeg får meg ikke til å gjøre det. Den grønne Prada-frakken min er gjennomvåt, og Burberry-paraplyen faller nesten sammen, enda så god kvalitet det skulle være. Jeg manner meg opp og tar tak i dørhåndtaket. Det er vått og glatt, men jeg vrir forsiktig rundt. Så snart jeg åpner døren, kommer en stor skapning galopperende mot meg. Det er mor. Armene hennes omringer meg, og hun moser hodet mitt inntil brystene sine så jeg blir halvt kvalt.

Når hun endelig slipper, forteller jeg at jeg er sliten og vil hvile. Egentlig er jeg ikke sliten. Det føles mer som om det går et slags sug gjennom kroppen, som svever ut i alle leddene mine. Mor drar Louis Vuitton-bagen min ut av armene mine. Jeg ber henne være forsiktig, men hun hører ikke. Hun følger meg opp på barndomsværelset mitt. De har ikke gjort noe med rommet siden jeg var liten. Der står sengen min inntil den lyseblå veggen med de håndmalte togene på. Mens jeg står der vekkes det minner, jeg kan fortsatt kjenne sigarlukten etter min far. Jeg rister det av meg og legger meg til for å hvile.

Jeg våkner av en knirking i døren. Jeg ser på klokken. Det nærmer seg tolv. Noen kommer inn. Jeg må ta på meg brillene før jeg kan se klart: En ung kvinne i rød tattsittende silkekjole. Det må være Regine. Gjennom dørsprekken slipper litt lys inn, det skinner så vakkert mot det forhåpningsfulle ansiktet hennes. Hun løfter kjolen forsiktig opp, mens hun setter seg på sengekanten. Vi ser hverandre inn i øynene og hennes glitrer av lykke. Jeg tenker på alle sommernettene vi har tilbrakt sammen for noen år siden. Nå har jeg valgt en annen vei og har ingen fremtid sammen med Regine. Hvordan skal jeg fortelle henne dette? Hvordan forteller man en ung kvinne at livet hennes ikke vil bli sånn som hun hadde tenkt?

Tema og motiv

”Endelig hjemme” aktualiserer Osvalds gjensyn med barndomshjemmet etter oppholdet i utlandet. Emma bruker hjemkomstmotivet fra *Gjengangere* til å sette fokus på to sentrale tema: Osvalds fremmedfølelse og manglende tilhørighet i sitt eget barndomshjem, samt forholdet mellom Regine og Osvald.

Emmas tekst innledes med et motiv der Osvald står avventende på trappen utenfor Rosenlund. Teksten aktualiserer Osvalds forhold til egen bakgrunn og problematiserer Osvalds forhold til barndomshjemmet. Emma gjendikter et motiv der møtet mellom mor og sønn er i disharmoni. Gjennom tekstens språklige stil og ordvalg fremstilles Osvald med et distansert forhold til moren. Helene Alving fremstår som overstrømmende, men Osvald forholder seg distansert ved gjensynet. Teksten problematiserer ikke forholdet med omfattende beskrivelser, og dette er også noe av tekstens stil og særpreg. Korte antydninger til flere tematiske referanser i dramaet flettes inn i teksten, uten at de gis omfattende plass i form av handlingssekvenser.

Emma aktualiserer et motiv der Osvald tilbake i sitt barndoms soveværelse, stående foran sengen, minnes sin far. Elevteksten viderefører noe av det gåtefulle og flertydige ved dramaets sigarscene. Med få ord og uten ytterligere beskrivelser av Osvalds minner fremstilles dette motivet i elevteksten som negative barndomsminner. Eleven lar referansen stå åpen, men den kan likevel implisere elevens tolking. Teksten antyder en tolkning der Emma ser Osvalds barndomsminner om faren som noe han vil glemme. Minnene fra soverommet, sengen og farens sigar gir Osvald negative assosiasjoner. Emmas bruk av dette motivet, kan tyde på en tolkning hvor hun relaterer sigarscenen i dramaet til et incestuøst motiv. Den radikale tolkningsmuligheten av motivet fremmes forsiktig som implisitte språkhandling i elevteksten.

Når Emma benytter dramaets referanser til et forhold mellom Regine og Osvald, fremstilles dette som en allerede etablert intim relasjon. Forholdet mellom Regine og Osvald kommenteres i et erotisk lys i Emmas tekst. Dette aktualiseres ved skildringen av Regine som forførrerke der hun kommer inn i Osvalds soveværelse. Motivet fremstilles heller ikke uten komplikasjoner i Emmas tekst. Forholdet blir, som i dramaet, ikke realisert og formalisert ytterligere. Teksten formidler at Osvald vil avvise Regine, og Emma velger formuleringer som åpner for at dette er et bevisst valg Osvald tar. Valget kan være relatert til sykdommen, men teksten er flertydig og åpner for andre årsaker.

Innlevelse eller distanse

Teksten benytter altså i hovedsak tre motiv fra *Gjengangere*. Gjensynet mellom mor og sønn, referansen til sigarscenen i barndommen, og de intime tilnærmingene mellom Oswald og Regine i blomsterværelset. Det er interessant i denne sammenhengen å vurdere om aktualiseringen av motivene gir uttrykk for innlevelse eller distanse til Ibsens drama.

I *Gjengangere* fremstår fru Alving full av glede over å ha sønnen hjemme på Rosenlund igjen. Emmas gjendiktning av rollen kan være uttrykk for hvordan hun oppfatter Helene Alvings karakter i dramaet. I elevteksten er fru Alving fremtilt stereotypisk, som en ironisk og overdrevet hjertelig skikkelse. Rollen gis ikke stor plass i gjendiktingen, men fremstilles med lite sympati gjennom Osvalds perspektiv.

Elevteksten refererer til sigarscenen på en interessant, men flertydig måte. Ingen eksplisitte uttrykte setninger tydeliggjør hvordan Emma tolker dette motivet fra *Gjengangere*. Teksten aktualiserer motivet på en måte som likevel kan tyde på at Emma tolker Ibsens motiv i en radikal retning, hvor Oswald kan ha vært utsatt for overgrep i barndommen. Emma skriver sin versjon av motivet i dramaet. En kan oppfatte nydiktningen som Emmas tolkning av det flertydige i motivet i Ibsens drama. Gjennom elevteksten kommuniserer hun sitt svar til Ibsendramaets flertydighet.

Regines forføreriske fremtreden er også som skildringen av fru Alving en forsterkning av karaktertrekk som allerede finnes hos karakterene i dramaet. Emma benytter de signaler som allerede finnes, men forsterker dem. På denne måten skaper hun intertekstuelle kommentarer til Ibsens karakter. Regines rolle er fremstilt som en "femme fatale" i elevteksten, der hun forførerisk trer inn i Osvalds rom. Skildringen av den unge kvinnelige karakteren kan tyde på at Emma oppfatter Regine som interessant karakter, som hun også kanskje kan identifisere seg med. Som ung kvinne kan Regine potensielt være den nærmeste identitetsfiguren for unge jenter. I lys av Appleyards (1990) beskrivelser av ungdomsleseren kan en slik eksperimentering i teksten være uttrykk for utforsking av kvinnelig identitet.

Imidlertid skaper Emma distanse til handlingen i *Gjengangere* når hun lar Oswald avvise Regine. Regine behøves ikke for den siste håndrekningen i elevens tekst. Eleven fremstiller dette som et bevisst valg hos Oswald, men lar årsaken være flertydig og åpen. Selv om Emma lar Oswald avvise Regine i teksten, tegner hun et svært tydelig attraktivt og forførende kvinnebilde.

Teksten viser interesse for det problematiske ved familierelasjonene i *Gjengangere*.

Gjenskapningen av et distansert forhold mellom Oswald og fru Alving og aktualisering av Osvalds incestuøse barndomsminner viser Emmas innlevelse i karakteren Oswald. Det kan se ut som disse motivene fra dramaet er grunnlaget for interesse. Emma undersøker motivet, og antyder sine tolkninger. I teksten fremheves Oswald som en hovedskikkelse. Ankomsten til Rosenlund, gjensynet med moren og Regine fortelles gjennom hans perspektiv ved bruk av personlig aural vinkel. Synsvinkelen og perspektivet holdes konsekvent hos ham. Emmas fremstilling av Oswald som en karakter med et flerstemt følelsesregister kan tyde på innlevelse og sympati overfor denne rollen.

Emma benytter de moderne designermerkene Prada, Louis Vuitton og Burberry i sin tekst til å signalisere Osvalds sosiale status. Ved bruk av disse referansens gjendikter Emma *Gjengangeres* miljø, tid og rom, og overfører og aktualiserer klassebegrepet fra dramaets samtid til en moderne kontekst. Ved å gjøre dette forflytter hun Ibsens overklasse inn i en moderne overklassekontekst. Emma gjendiktning aktualiserer og plasserer handlingen innenfor et høystatussjikt i hennes egen samtid.

Tekstkvaliteter

Tekstteksterne referanser

Det er to ulike tekstteksterne referanser i teksten. Disse er ikke forbundet med hverandre. Den ene er en intim relasjon som må ta slutt. Tekstens andre referanse er problematiske familieforbindelser.

Fortellerhandling

Fortellingen er formulert i fortellende presens, og fortellerhandlingen i teksten realiseres gjennom en deltakende jeg forteller med Osvalds perspektiv. Indre samtaler preger fortellerhandlingen som i sin helhet er selvkommuniserende.

Fortelling

Fortellingen har en relativt flat fortellingsgrammatikk, men presenterer en rekke bilder, som kan deles i segmenter.

1. Møtet med barndomshjemmet
2. Gjensyn mellom mor og sønn

3. Gjensyn med minnene i et gammelt barndomsrom
4. Et erotisk ladet forhold mellom Osvald og Regine

Fortellingens oppbygging presenterer de ulike segmentene med glidende overganger, men uten en stigende utvikling mot et toppunkt.

Historier

Fortellingen inneholder imidlertid en mer kompleks struktur på et underliggende plan med flere implisitte historier. For det første inneholder teksten en referanse om en forhistorie som kan forklare det distanserte forholdet mellom mor og sønn. Deretter antydes det enda en forhistorie om en hendelse mellom hovedpersonen og hans far. Teksten inneholder i tillegg en historie om en intim kjærelighetsforbindelse, som av en eller annen grunn ikke skal fortsette. I

fortellerhandlingen legges referansen åpen, og det er opp til mottakeren eller leseren å lese mening inn i dette. Teksten antyder en historie om Osvalds valg av et liv som ikke involverer Regine.

Språklige trekk

Teksten har en relativt enkel setningsstruktur. Den er i hovedsak bygget opp av mange nominalkonstruksjoner med subjektet på første plass. Teksten bærer likevel preg av en tydelig estetisk oppmerksomhet og har visse skjønnlitterære kvaliteter. Skildringene av Regine i lysskinnet er et eksempel på dette. Lyssettingen, kontrastene mellom lys og skygge samt valget av den røde silkekjolen vitner om Emmas evne til å levendegjøre tekst i form av rike, billedlige skildringer. Emma benytter fortellingenes eventyrlige magi ved valg av midnattstimen til dette bildet. Teksten inneholder også enkelte metaforiske uttrykk. Emmas implisitte tolking av merkumspipen og sigarscenen uttrykkes gjennom språklige bilder. "Sigarlukten etter far" som må "ristes av" understreker de negative ladningene ved barndomsminnene.

Oppsummering

Emmas tekst bærer preg av poetiske uttrykksformer. Den følger ikke en helhetlig fortellingsgrammatikk med en tydelig utvikling og løsning, men har tekstkvaliteter som uttrykker en utviklet litterær kompetanse hos Emma.

5.1.2 Camillas tekst

Tittel: (Ikke oppgitt)

Skal jeg banke på, eller ville det da bli rart? Jeg står og retter på slippet, tar bort et hår som har kommet på den svarte dressen min og kremter høyt. Det er helt stille ute. Kvelden tar over, sola begynner å gå ned og lysene i huset er tent. Det er lenge siden jeg har vært på besøk nå, jeg har forandret meg, og det har sikkert de også. Jeg bestemmer meg for å banke på. Ingenting skjer. Banket jeg for lavt? Jeg banker en gang til, denne gangen litt høyere. En rund og lav dame åpner opp døren. Hun har håret satt opp i en knute og øynene ser sløve ut. Det er tydelig at hun har drukket alkohol og er blitt påvirket. I hånden holder hun en tykk og brun, halvvt sigar.

- Mamma? Hva har skjedd? - Har det skjedd noe? Ikke bare stå der og glo da. Kom og gi mamma et kyss på kinnet. Du har vel ikke glemt bort dine manerer? Hun tar et kraftig drag av sigaren mens hun støtter seg til kommoden i gangen. Jeg går bort og gir henne en klem. Hun lukter gammel ost og spy, blandet. Jeg ser inn mot stuen og ser gamle flasker ligge slengt rundt, og rester av middagen ligge på spisebordet. Jeg henger fra meg dressjakken min på en av de få knaggene som ikke er opptatt. - Kom nå Ozzie, så skal jeg vise deg rundt. - Ozzie? Var det mitt nye kallenavn? Jeg har ikke tid til å tenke så mye på det, for ikke lenge etter ramler mamma ned på gulvet. Hun blir liggende og fnise. Jeg bærer henne opp på rommet og legger henne i senga. Hun sier noe, men jeg kan ikke oppfatte hva hun sier. Jeg går ut av rommet, slokker lyset, og lokker igjen døren.

Mye har forandret seg her. Da jeg sist var her, så huset skikkelig ut. Mamma var edru og Regine hjalp til i huset. Det fikk meg til å tenke på Regine. Jeg har ikke sett henne siden jeg satte føttene mine innenfor døren. Jeg gleder meg allerede til å møte henne. Det er hun som gir meg glede i livet. Hun er solen, en skapning som lyser opp. Jeg går inn på det gamle rommet mitt og legger fra meg kofferten min. Ingenting er blitt forandret her. Den gamle senga, cd-spillere og pulten min står her urørt. Ut av vinduet kan jeg se mot den store hagen vår. Det ser ikke ut til at mye er blitt gjort der ute, lurer på hvorfor. Jeg går ut av rommet og ser i de andre rommene om jeg finner Regine. Alt ser urørt ut. Støvet danser i alle rommene og måneskinnet skinner gjennom vinduene. Jeg går videre til det innerste rommet. Jeg får nesten sjokk når jeg kommer inn. Her er det et uhyre som bor, eller bare noen som ikke klarer å rydde etter seg. Klær ligger slengt rundt og gamle kebabbrød ligger under pulten. Det er som om jeg får en stinkbombe kastet mot ansiktet mitt. Jeg går inn mens jeg holder meg for nesen og åpner opp vinduet. Endelig litt frisk luft her.

Alle tingene til en ung kvinne ligger her, men ingen Regine å se. Jeg går ut av rommet og ned på stua, setter meg ned og slår på Tv-en. Det er bare meg, Tv-en og mine tanker. Mine tanker om hvor det blir av Regine. Klokken viser halv ti. Jeg går bort til vinduet og ser ut. Det er vanskelig å se noe, siden det er blitt så mørkt. Jeg står og tenker på hvordan Regine ser ut nå, hvordan hennes smil vil få hverdagen min forandret, og snakker man om sola som skinner, så kommer Regine dassende inn med en høy muskuløs mann. Ikke hennes type i det hele tatt. Regine smiler og ler. Hun virker veldig glad. Så pen hun er, det lange lyse håret svinger seg om skuldrene hennes og de klare blå øynene lyser opp rommet. Jeg står der bare, ved vinduet. Lener meg inntil vinduskarmen og smiler. Regine slenger den røde jakka si ned på gulvet og gir en klem til den mystiske mannen som tusler ut av huset. Regine går mot stuen, hun har ikke sett meg enda. Jeg ser ut av vinduet igjen, later som om jeg ikke har sett dem.

Endelig hjemme. Helene har visst ikke ryddet opp etter seg. Herregud, det er som et rotehus. Jeg får vel rydde litt opp etter henne. Utrolig irriterende, det samme skjer hver dag nå. Kan ikke hun bare lære seg å rydde før hun drikker. - Oj, shit! Osvald, du skremte meg. - Regine, neimen hei. Beklager for at jeg måtte skremme deg på denne måten. Lenge siden jeg har sett deg forresten. - Heh, ja, fem år siden. Du har hatt det bra ser jeg. Hva skjer med dressen og det korte kammede håret? Det er ikke akkurat slik jeg husker deg. - Nei, årene går vet du. Kunstnerlivet har gått veldig bra, og her står jeg i dress og venter på deg. Jeg har savnet deg vet du.

Hvorfor sier han det? Det var han som dro fra meg og lot meg være her alene i fem år. Hvorfor kommer han tilbake nå? Hva er det han vil? - Er det noe Regine? - Nei da, det er bare det at.. Jeg mener.. Etter så lenge, og så nå. Hvorfor ikke før? - Det var ikke så enkelt som du tror. Jeg kunne ikke bare dra fra Paris når jeg ville. Jeg måtte tenke på karrieren min som kunstner. Men nå som alt er godt så bra kan vi endelig fortsette der vi slapp. Jeg er så glad for å se deg igjen, og for å være her med deg.

Nei, hvorfor sier han det? Det har gått mange år, det er ikke bare han som har forandret seg, jeg har gjort det jeg også. Den personen jeg likte for fem år siden har reist til Paris og har aldri kommet tilbake. Jeg er nødt til å fortelle ham det, men hvordan? Han virker så glad.

Hun har ikke forandret seg i det hele tatt. Etter fem år, og her står vi sammen igjen. Det er som før, alt er som før igjen! Hjertet mitt hopper rundt i magen min, det er nesten sånn at man kan se at magen min beveger seg. Hun virker så glad for å møte meg. Det var nok rett av meg å komme hjem nå, endelig kan vi gifte oss, slik jeg har drømt om i alle disse årene.

Jeg er nødt til å si det nå, han må jo få vite det. Stakkars, han tror sikkert at jeg liker han. Det er jo ikke så rart da, jeg som står her og gliser med mitt falske smil. Håper han ikke blir for lei seg. - Osvald, det er noe du må vite. Eh, det er litt vanskelig å si. Du vet, før, da vi var sammen. Vel, etter fem år forandrer ting seg, også følelser. - Hva er det du prøver å si Regine? Mine følelser for deg har ikke forandret seg i det hele tatt, jeg liker deg like mye som jeg gjorde før jeg dro. - Jeg liker deg jeg også. Som en venn. Osvald, jeg er forlovet. Beklager, men tiden flyr og jeg er nødt til å fly med. Jeg kunne ikke vente på deg.

Jeg blir helt stum, klarer ikke å si noe. Jeg klarer ikke å se på henne en gang. Tiden flyr, hva er det for noe? Det har bare gått fem år, fem år! Klarer hun ikke å vente så lenge, fortjener hun meg ikke. Tankene strømmer på, alt fra den dagen jeg ble forelsket i henne til den dagen jeg dro, og til nå. Dette går ikke, jeg klarer ikke å være her lenger. Kofferten er pakket, eller den har vel aldri vært åpnet. Jeg holder mobilen min i hånden. Den ringer.

- Osvald, det var ikke slik jeg ville det skulle ende. Kan du ikke bli? Bare litt til. Jeg har jo så vidt snakket med deg. Vær så snill? - Beklager Regine, men etter å ha fått høre slike ord kan jeg dessverre ikke bli lenger. Du såret meg virkelig, og nå må jeg dra. - Hva er det med deg? Hvorfor snakker du så voksent, hva har skjedd med deg? - Tiden flyr vet du, og jeg må fly med. Vi snakkes da, om fem år. Ha det, Regine. - Men. - Og du, forresten, ikke si til mamma at jeg var her, hun vil sikkert ikke huske meg, siden hun var så drita full. Pass litt bedre på henne i de neste fem årene jeg er borte.

Jeg tar dressjakken min på meg og går ut. Den kalde vinden treffer ansiktet mitt. Duften av vår trenger gjennom neseborene mine. En ensom følelse går i meg. Hva har jeg gjort? Var ikke jeg og Regine ment for hverandre? En tåre triller nedover kinnene mine, men jeg tørker den fort bort. Menn gråter ikke, slik er det bare. Kanskje jeg ikke ser henne mer, hvem vet. Kanskje hun gifter seg med den muskuløse mannen. Det vil tiden vise, tiden som flyr av gårde.

Tema og motiv

Teksten aktualiserer usikkerheten knyttet til familierelasjoner i *Gjengangere* når den skildrer Osvalds tankerekker ved hjemkomsten. I beskrivelsen av Osvald fremheves karakterens fremmedfølelse og avstand til familien, og det formidles en anspent stemning i hjemkomstmotivet. Camilla konstruerer et distansert forhold mellom fru Alving og Osvald ved gjensynet. Fremstillingen kan være et uttrykk for hvordan hun tolker relasjonen i dramaet. Aktualiseringen av forholdet tillegges likevel ikke stor betydning i elevteksten, for det er forbindelsen mellom Osvald og Regine som er tekstens viktigste tematiske referanse.

Camilla tematiserer relasjonen mellom Regine og Osvald i lys av kjærlighet, forhold og ekteskap. Hun benytter oppgaven, som i formuleringen inviterer til å skrive om Osvalds hjemkomst, til å skrive en tekst hvor forholdet mellom de to tematiseres som det viktigste. Dermed kan en anta at muligheten for en kjærlighetsrelasjon mellom de to unge karakterene var noe av det som appellerte mest til henne i *Gjengangere*. Camillas aktualisering av forholdet kan være uttrykk for hva hun opplevde som interessant når hun leste Ibsens drama. Med vekt på dette motivet skrev hun sin tekst som en kommentar til kjærlighetstematikken og forholdet mellom de to unge karakterene.

Camillas gjendiktning fremhever referansene i Ibsendramaet hvor det antydes at Osvald og Regine hadde innledet et forhold før Osvalds siste utenlandsreise. Det er med utgangspunkt i

dette forholdet at den umulige kjærligheten tematiseres i elevteksten, og aktualiseringen av dette skaper en ny handling. Gjensynet mellom Oswald og Regine blir en opptrapping av en konflikt som ender med konfrontasjon og brudd. Camilla gjendikter en scene der Oswald fremstår som en romantiker, med tro på at Regine har ventet på ham i flere år. I gjendiktningen er det ikke Osvalds intensjoner om hjelp til den siste håndsrekningen som vektlegges, men at Oswald kommer hjem med giftemål i tankene.

Som i Ibsendramaet utvikles ikke forholdet mellom de to, og Camilla trekker heller ikke inn slektskapet når hun tematiserer forbindelsen. Teksten skisserer isteden et trekantdrama der Regine har makten til å avvise Oswald. Når Camilla benytter motivet fra dramaet og foretar endringer på denne måten, kan det være fordi hun ikke helt har oppfattet slektskapet mellom karakterene i dramaet, eller at hun har valgt å gjenskape motivene ut fra sin egen inspirasjon.

Innlevelse eller distanse

Måten Camilla velger å gjenskape karakterene og fremstille deres egenskaper på, er interessant i forhold til hennes lesning av dramaet. Den overbeskyttende morsskikkelsen fra *Gjengangere* gjennomgår en transformasjon, og Camillas tekst skaper et brudd med fru Alvings kontrollerte liv innenfor en vellykket familiefasade. Teksten fratar Helene Alving den kontrollen hun besitter innefor familien i *Gjengangere*. Hun fremstår som svak, alkoholisert, uten kontroll over egen atferd, en karakter uten betydning, i sterk kontrast til fru Alving i Ibsens drama. Når Camilla lar Helene Alving gjennomgå en karakterendring som dette i sin tekst, kan det tyde på at hun har et negativt inntrykk av karakteren. Fremstillingen kan tyde på at Camilla opplever fru Alvings som en svak karakter i *Gjengangere*, og at hun med gjendiktningen av rollen i sin egen tekst gir uttrykk for dette.

Oswald og Regine fremheves tydeligst i Camillas tekst. Når hun velger å fremheve nettopp de to unge karakterenes liv, og aktualisere forholdet mellom dem, kan det tyde på en interesse for disse rollene. Begge karakterene har synsvinkel gjennom førstepersonsskildringer i teksten, og gjennom dette perspektivet fremstilles begge med innlevelse. Ved gjensynet veksler perspektivet mellom de to, og teksten skildrer fortløpende Regines tanker og umiddelbare respons ved dialogen der Oswald gjør tilnærminger overfor henne. Camilla eksperimenterer med handlingen i dramaet. I aktualiseringen av forholdet fremstiller hun Oswald som naiv, mens Regine har fått en sterkere posisjon enn hun har i Ibsens drama. Teksten skildrer Regine som en attraktiv og vakker ung kvinne, med makt til å avvise Oswald. Oswald tillegges likevel mest fokus i elevteksten da

synsvinkelen ligger hos han i flest avsnitt. Teksten både åpner og avslutter med Osvalds betraktninger og tanker om barndomshjemmet, og hans perspektiv fremstår som det dominerende. Camilla skaper en viss distanse til selve handlingen i dramaet. Hun henter inspirasjon i dramaet, men løsriver seg fra det når hun skriver sin tekst som en gjendiktning hvor hun får utløp for egne idéer. Ved å gripe fatt i enkelte motiv fra Ibsens drama, og foreta endringer av både karakterer og forhold mellom disse, kan gjendiktningen betraktes som en omskrivning av og en fri kommentar til *Gjengangere*. Når forholdet mellom de to unge karakterene løftes frem som det viktigste i handlingen, plasserer Camilla sin gjendiktning utenfor helheten i Ibsens drama. Camilla benytter inspirasjonen fra dramaet i sitt eget prosjekt når hun skriver om temaene relatert til forhold, forelskelse og den umulige kjærligheten.

Gjennom teksten viser Camilla sin innlevelse i de unge menneskenes liv i dramaet, og at det i hennes skrivearbeid ble skapt et tydelig engasjement i enkelte motiv i *Gjengangere*. Når hun også skaper brudd med dramaet, både i sin fremstilling av persongalleriet og handlingen, betrakter jeg dette som eksperimentering med verket, og ikke som distansering. Camilla benytter sin frihet til å flytte handlingen i *Gjengangere* nærmere sin egen samtid i skriveprosessen.

Tekstkvaliteter

Tekstesterne referanser

Tekstens eksterne referanser er den umulige kjærligheten mellom to unge mennesker. Tap av kjærlighet og avvisning er resultat av endringer i de unge menneskenes liv.

Fortellerhandling

Hovedpersonen Osvald har den dominerende stemmen i teksten, og fortellerhandlingen realiseres som en deltakende jeg-forteller. Likevel integreres to fortellerstemmer i teksten når også Regine har perspektivet i deler av teksten. Ved perspektivvekslingen kommuniseres fortellerhandlingen gjennom to jeg-fortellere, som begge har indre monolog. Teksten er ved dette selvkommuniserende. Skiftet av perspektiv fungerer som et godt fortellerteknisk stilgrep i teksten, og kan betraktes som en av de sterke kvalitetene ved teksten. Teksten er skrevet i fortellende presens.

Fortelling

Fortellingen følger mønsteret i fortellingsgrammatikken. Den åpner med hjemkomsten som orientering, hvorpå møtet mellom fru Alving og Osvald, og deretter Osvald og Regine skaper en

stigende utviklingskurve, forsterket av de vekslende indre fortellerstemmene. Utviklingen når et toppunkt, og fortellingen konkluderer med en løsning. Fortellingen kan deles inn i følgende segmenter:

1. Åpning/ orientering: Hjemkomsten til barndomshjemmet Rosenlund.
2. Utvikling:
 - a. Møtet mellom mor og sønn
 - b. Møtet mellom Regine og Osvald, stigende spenningsutvikling gjennom samtalen
 - c. Toppunkt: Avisning av forholdet
3. Løsning: Avskjed og avreise

Historier

Man kan si at det finnes tre historier i Camillas tekst. For det første impliserer fortellingen en forhistorie om Osvalds kunstnerkarriere ute i Europa. Parallelt er det en forhistorie om Regine, som gjennom en årrekke ventet på Osvald, men som har funnet en ny kjærlighet. En tredje historie i teksten er fru Alvings alkoholiserende tilværelse.

Språklige trekk

Teksten har en variert setningsstruktur med skiftende oppbygging av kortere og lengre sekvenser. Den skifter mellom fortellende refererende setningstyper og indre dialoger, samt inneholder mange skildringer som gir et skjønnlitterært preg. Teksten har imidlertid referanser til populærlitteratur og inneholder enkelte klisjéfylte sekvenser. I segmentet som leder mot toppunktet, dialogen mellom Regine og Osvald, er dette fremtredende. Her kan det virke som sjangertrekk fra ungdomsfortellinger med kjærlighetstematikk påvirker elevens gjendiktning, både når det gjelder innhold og språk.

Oppsummering

Teksten har tekstkvaliteter som kan definere den som litterær. Det fortellertekniske grepet med perspektivskiftet mellom personene i fortellingen er sikkert gjennomført. Komposisjonen følger en klar fortellingsgrammatikk, som mønsteret i egentlige fortellinger. Samtidig benytter Camilla klisjépregede referanser hvor sjangertrekk fra populærlitteratur er fremtredende når hun med et eget litterært språk gjendikter motivene i *Gjengangere*.

5.2 Oppgave 2

Slik forestilte Theodor Kittelsen seg Svartedauden – som en gammel kjerring. Sykdommen som Osvald har arvet fra sin far er nok syfilis – en sykdom som kan føre til sinnssykdom og død. Tenk deg at syfilisen er et levende vesen og skriv en tekst om den. Hvordan ser den ut? Er den glad, sint eller trist? Lager den lyder? Hva gjør den nå den er alene? Hva tenker den om Osvald? Du kan gjerne la syfilisen være «jeg» og Osvald «du».

I materialutvalget er det totalt seks elever som har besvart denne oppgaven. Tekstene har ulik lengde, og jeg har valgt ut to av de lengste tekstene fra gruppen til presentasjonen her. Begge tekstene er valgt på bakgrunn av kriteriene om tematisk fylde og bredde. Jeg benyttet også et tilleggskriterium for seleksjon av disse tekstene til analysen, siden dette er den største gruppen av tekster i materialet. Jeg ønsket å vise særpreg og likhetstrekk ved tekstene, og det som skiller seg ut som spesielt i gruppen av tekster.

Sigurds tekst representerer tekstene med mange likhetstrekk. Teksten skildrer sykdommen gjennom en fortellerhandling hvor sykdommen selv har førstepersons perspektiv, og gjendiktningen er hovedsakelig en beskrivelse av sykdommens herjinger i Osvalds kropp. Teksten har dette til felles med fire andre tekster i gruppen. Totalt fem tekster skildrer Osvald gjennom en personifisert syfilisskikkelse som langsomt ødelegger karakteren.

Aslaks tekst er valgt på bakgrunn av at den skiller seg ut innefor gruppen av tekster. Blant de seks besvarelsene karakteriser jeg den som spesiell, først og fremst gjennom fortellerhandlingen og valg av perspektiv. Osvald er også i fokus i denne teksten, men skildringen av karakterens liv tar en annen form, gjennom et tredjepersons perspektiv, som trekker inn Osvalds liv på en måte som skiller seg fra de andre fem tekstene. Både Sigurd og Aslak tar stilling til arvespørsmålet i Ibsens drama. I presentasjonen av tekstene nedenfor vil jeg komme tilbake til elevenes svar på dette spørsmålet. Tekstene fremstår som spor av elevenes tolkninger.

5.2.1 Sigurds tekst

Tittel: Syfilis

Overkroppen min er som en slanges. Smidig, elastisk og slimete. Nederst stikker det ut tre ben, med hver sin farge, svart, rød og hvit. Ut fra den slangeaktige kroppen min stikker det ut en lang hals. På toppen sitter et hode. Stor munn, flat nese og store røde, kulerunde øyne. Svart hår, som jeg har lagt i en sleik nedover hodeskallen. Inni kroppen din koser jeg meg. De deilige blodårene dine. Slimet, deilig varme og med korte, myke, pelsaktige hår på innsiden. Det dyprøde blodet ditt, som strømmer gjennom er så varmt og deilig. Immunforsvaret ditt prøver å stoppe meg, men har ikke sjans. Min mørkerøde og blå fargede kropp gir god kamuflasje. Jeg sniker meg rundt inni deg, venter på å ødelegge deg. Jeg vet ikke om jeg kommer til å ødelegge

deg. Det har vært en fin tid her, jeg vet ikke om jeg egentlig vil ødelegge deg. Men jeg har jo ikke noe valg. Dette er det jeg er her for, enten du vil det eller ei. Jeg kan ikke gjøre noe annet.

Jeg må komme meg ut i hånden din. Det hvite beinet mitt er ferdig utvokst, så det skal straks bort fra meg, for å ødelegge deg. Fellingingen av det hvite beinet er klart, det skal av meg, for å angripe deg. Første skritt på veien for å ødelegge deg. Det hvite beinet angriper leddene dine. Det minste først, nemlig lillefingerleddet. Dette har de andre syfilisvennene mine fortalt meg, før jeg kom inn i deg. Det faller av. Det er en rar følelse å miste det, litt vondt akkurat når det faller av. Så godt, både der det falt av, og fordi jeg vet jeg har startet det jeg er her for å gjøre. Beinet venter ikke, det starter ødelegginga med en gang. De vakre hvite, uskyldige knoklene blir nærmest pulverisert. Fingrene blir stive som pinner. Jeg ser at beinet fortsetter inn mot armen, jeg orker ikke mer og forter meg bort. Jeg ønsker egentlig ikke å ødelegge deg. Det er synd at din fars synder må ødelegge deg. Jeg skulle gitt mye for å få sagt dette til deg, Osvald. Plutselig ble følelsen jeg fikk, da jeg mistet beinet, den gode varme følelsen, erstattet av en slags panikk. Hvorfor skal du bli ødelagt på grunn av din fars synder? Din far har ødelagt deg, din far ødelegger deg og din far dreper deg.

På veg bort fra hendene dine løper jeg nesten rett inn i immunforsvaret ditt. De må ha skjønt at noe er galt. De løper rundt i lysende vegvesengule vester og med lykter. De sjekker hver eneste krok, og hvert eneste hjørne. Min eneste sjanse er å satse på kamuflasjen min. "Alt klart", hører jeg en av soldatene rope. Jeg slipper fra meg et lettelsens sukk. "Vent litt, jeg hørte noe", sa soldaten. "Å ja, mobilen min!" Denne gangen var jeg heldig. Det hadde blitt mye verre hvis jeg hadde blitt sett. Uansett hadde jeg nok kommet meg ut av det.

Jeg tar en rolig tur ned til hulen min, må være mer forsiktig. Hvis immunforsvaret ser meg har jeg fortsatt en seig og elastisk kropp så jeg skal nok klare å komme meg unna. Nå må jeg komme meg tilbake til hulen min. Hulen min ligger i den ene testikkelen din. Der er det masse kroker og kriker som jeg kan slappe av i uten å bli tatt av immunforsvaret. Immunforsvaret kommer ikke ned hit alt for ofte heller, fordi de er redde for å bli sugd ut. Noen av de jeg har blitt venner med her nede blir i blant sugd ut. Men jeg har det fint her. Nå trenger jeg mye hvile, slik at det røde og det sorte beinet får vokst seg store og destruktive.

Det røde beinet mitt har vokst seg så stort og sterkt nå, nesten to cm langt. Da er det bare å finne seg en av de gode og varme blodårene dine. Det er ikke spesielt vanskelig. Så jeg klatrer inn i en og henger meg fast i åreveggen, med klørne mine. Det røde beinet skal også felles, og jeg kjenner det er like før nå. Beinet skal følge blodårene dine opp til hjernen. Her begynner det en sakte jobb med å gjøre deg gal. Tenk deg et to cm langt bein i hjernen. Det er klart det gjør deg kald. Beinet setter seg fast forskjellige steder, og stopper opp normale prosesser i hjernen. Beinet faller av, og jeg ser det danse bortover i det fylldige, mørkerøde blodet ditt. Så er den gode følelsen der igjen, den deilige følelsen av å ødelegge deg, ødelegge en person. Det er deilig å blikvitt beinet, bare ett bein igjen, så kan jeg leve et rolig og normalt liv. Hvis det blir et normalt liv. Jeg møtte aldri noen syfiliser uten noen av beina sine.

Jeg trenger ikke være noe spesielt sted når det siste beinet skal bort. Det virker fra alle steder i kroppen. Siden jeg ikke trenger å være noe spesielt sted, velger jeg å dra til hjertet. Her er det så rolig og vakkert. Alle cellene som lever her lever i harmoni med hverandre, og tar det med ro. Det er bare så synd at jeg skal ødelegge ditt. Jeg finner meg til rette i en krok, her er det sikkert fint å felle beinet. Det tar ekstra tid med det siste beinet, og det er mye mer smertefullt. Jeg må nesten presse det av, med noen muskler jeg ikke ante jeg hadde. Endelig faller det av, og det gjør vondt, alt føles som det stopper. Det er ingen følelse lenger, jeg ser ingen ting, alt blir svart. Jeg hører bakterier, virus og andre mikroorganismer skrike rundt meg. Så kjenner jeg det er over, alt er over, det blir helt stille.

Tema og motiv

Teksten tar for seg Osvalds sykdom, som samtlige av tekstene skrevet til denne oppgaven. Elevens tematisering fra dramaet er i hovedsak sykdommens fortærende virkninger på Osvald, der syfilisskikkelsen infiserer og ødelegger Osvald del for del. Elevteksten skildrer hvordan syfilis angriper og ødelegger kroppen ved å først lamme alle ledd, deretter angripe hjernen og fremkalle galskap, før hjertet angripes til slutt med døden som utgang. Til forskjell fra Aslaks tekst, som helt og holdent gir perspektivet til Osvald, gir Sigurd med sin tekst en skildring av sykdommens nedbrytende karakter fra innsiden av Osvalds kropp.

Teksten fabulerer om nedbrytningsprosessen i Osvald, der syfilis skildres som en personifisert beinfellende skikkelse som bryter ned den sykdomsinfiserte. Syfilis er ingen kjent sykdom for klassen, men for Sigurd og fem andre i klassen er dette et motiv i Ibsenteksten som gir grunnlag for fantasi og fabulering. Sykdomsmotivet er det som Sigurd fester seg mest ved fra *Gjengangere*, og hans tekst skrives som en aktualisering av dette temaet.

I tillegg til sitt valgte hovedtema trekker Sigurd inn to andre tema fra dramaet. Både dødstematikken og arvespørsmålet er til stede i teksten hans. Tekstens avslutning er en aktualisering av sluttscenen i *Gjengangere*. Sigurd benytter motivet fra sluttscenen uten å trekke inn giftkapslene. Det valgte perspektivet holdes, og Osvalds naturlige død skildres fra kroppens innside. Sigurd besvarer også arvespørsmålet i sin tekst. Elevteksten fremstiller herr Alving i et negativt lys, og herr Alving holdes ansvarlig for Osvalds sykdom. Sigurds tolkning representerer her de fire utelatte tekstene. De viser samstemmighet overfor tolkningen av dette motivet. Tolkningen av arvespørsmålet formuleres gjennom syfilisens betraktninger: ”Jeg ønsker egentlig ikke å ødelegge deg. Det er synd at din fars synder må ødelegge deg. Jeg skulle gitt mye for å få sagt dette til deg, Osvald.”

Innlevelse eller distanse

Til tross for fortellerhandlingens hovedvekt på skildringer av syfilisens fortærende og ødeleggende oppgave i Osvalds kropp, velger eleven formuleringer som viser empati og innlevelse overfor Osvalds situasjon. Sigurd formidler dette gjennom syfilisskikkelsens reservasjoner mot å ødelegge Osvald flere steder i teksten. Teksten formidler på denne måten elevens stemme, som sympatiserer med Osvald, og viser antipati overfor herr Alving, som holdes ansvarlig for sønnens sykdom. Med tekstens sterke ordvalg ”Din far har ødelagt deg, din far ødelegger deg, og din far dreper deg”, uttrykker Sigurd sin tolking av dramaet.

Tekstens handling har kun en løsere tilknytning til den helhetlige handlingen i Ibsens tekst. Den er skrevet ut fra Sigurds egne ideer og fabuleringer. Teksten har likevel tre av temaene fra Ibsens drama med, og Sigurd har integrert klare referanser som knytter teksten til verket. Sigurd utvikler motivene i samsvar med handlingen i *Gjengangere*. Elevteksten formidler spor av innlevelse i Osvalds livssituasjon.

Tekstkvaliteter

Teksteksterne referanser

Referansen i teksten er alvorlig og dødelig sykdom. Teksten beskriver en nedbrytende sykdomsprosess.

Fortellerhandling

Fortellerhandlingen gjennomføres ved førstepersons forteller, som veksler mellom refererende fortellende setninger og kommuniserende dialog med hovedpersonen. Imidlertid kan fortellerhandlingen i seg selv betraktes symbolsk, der den helhetlige fortellende språkhandlingen er et billedlig uttrykk for den nedbrytningsprosessen som skjer i hovedpersonens kropp. Teksten er formulert i fortellende presens.

Fortelling/ Historier

Den metaforiske fortellingen om nedbrytningsprosessen følger en klar fortellingsgrammatikk, og kan deles i følgende segment:

1. Åpning og orientering: Sykdommen introduseres. Syfilis personifiseres som en skikkelse med intelligens, bevissthet og tanker
2. Utvikling: Syfilisens ødeleggende virkning følger en spenningsoppbygging:
3. Leddene angripes, spenningen stiger når immunforsvaret virker og utgjør et faremoment for sykdommen
Deretter angripes hjernen og til slutt hjertet
4. Løsning/ Avslutningen: Hovedpersonen dør

Fortellingen er mer eller mindre ett med historien, men den har også integrert en referanse til en forhistorie om herr Alving. I den tematiseres arvespørsmålet. Sigurds fortolkning innebærer at arven fra herr Alving er bakgrunnen for Osvalds sykdom.

Språklige trekk

Sigurds tekst har varierende setningskonstruksjoner med vekslende syntaktisk oppbygging og setningslengde. Teksten er utpreget skildrende. Den skifter mellom refererende setninger og detaljrike skildringer som fremstiller sykdomsprosessen med et rikt skjønnlitterært språk. Avslutningssekvensen er en implisitt språkhandling der det er underforstått at døden inntreffer.

Oppsummering

Sigurds tekst har flere kvaliteter på tekstens globale og lokale nivå som kvalifiserer den både som utpreget skjønnlitterær, og som en egentlig fortelling.

5.2.2 Aslaks tekst

Tittel: Syfilis

Osvald sitter med hodet mellom beina og hendene på hodet. Han sitter på badegulvet. Helt innerst i kroken, bak dusjen og ved siden av vasken, sitter Osvald i fosterstilling og gråter. Tårene hans triller nedover kinnet hans og lander med et plask som lager en forsiktig, deilig lyd på det lyseblå flisegulvet. Tårene lager en liten gjennomsiktig dam som fester seg til sålen av skoene hans. Han ser ned på dammen og ønsket at han var en av de små dråpene der nede på gulvet. Han ønsket at han kunne være en del av dråpene som aldri forsvant, enten fordampet de, ble til is eller noe annet, men de var alltid der. Osvald hadde det vondt inne i seg. Ingen kunne forestille seg sorgen som han bevarte i kroppen sin, og hans smerte som han skjulte for resten av verden. Han ble spist opp innenfra

Osvald reiser seg opp fra badegulvet med en sakte, sliten bevegelse. Han etterlater en liten tåredam der han satt. I det han går sakte bort til vasken, løfter han hodet tungt opp mot speilet. Han lener armene sine på porselensvasken og titter dødt på seg selv i speilet. Han ser i gråtoner. Lyset på badet blinker ujevnt og gir et svakt lys.

Han lener seg nærmere speilet som har en liten sprekk på venstre side. Speilet har fettete fingermerker overalt. Osvald ser dypt inn i sine egne øyne og ser en egoistisk slask som har kastet bort livet sitt. Han stirrer fortsatt inn i speilet mens han tenker på alt han ikke skulle gjort og ting han angret på. Det var så mye. Osvald så igjennom den grå huden og de slitne øynene og så et monster inne i seg selv. Et monster som Osvald selv hadde klart å skape ved hjelp av hans dumhet og lyst på sex. Monsteret han hadde klart å lage kalles syfilis. En sykdom som man får via ubeskyttet samleie. Hvis han bare hadde tenkt seg om to ganger og ikke valgt den gale veien, ville han kunnet leve mange år til. Mange år hvor han ville opplevd fine og spennende ting. Hadde han bare tatt de rette valgene!

Det danner seg et sinne i Osvald. Et sinne som skyldes hans tidligere handlinger. Han får et ondt ansiktsuttrykk i fjeset sitt og blodet begynner å pumpe fortere. Han knytter nevene sine og holder et godt tak i vasken. I det vasken løsner fra hengslene og faller noen centimeter fra veggen, løsner sinnet hans inni han også. Osvald løfter den ene armen sin og slenger den mot speilet med en brutal bevegelse. Speilet knuser i millioner vis av biter og lander med en skarp lyd på flisegulvet.

Osvald tar ett skritt tilbake fra den ødelagte vasken og det knuste speilet. Han puster anspent mens han ser forskrekket på hva han nettopp har gjort. Da knekker han sammen og begynner og gråte igjen. Han står nå og hulker ved døra til stua. Osvald lener seg mot den hvitmalt døra som med tiden har blitt grå. Han sklir ned med ryggen til døra og lander på gulvet med et dunk. Mens han sitter med knærne opp mot hodet og holder seg for ansiktet, banker Helene hardt på døren.

– Hva er det som foregår der inne? Han svarer henne ikke tilbake. – Osvald? Han svarer fortsatt ikke. – Du får komme ut når du er ferdig da! Han hører henne gå bort fra døra og inn på kjøkkenet for å lage middag. Osvald har fortsatt ikke klart å fortelle de andre om den forferdelige sykdommen han har fått.

Han roter i lommene etter noe han fikk tak i rett før han dro fra Frankrike, noe som kan gjøre slutt på hans lidelser med bare en dråpe. En dråpe er nok. Osvald orker ikke lenger å repetere inne i hodet sitt: om jeg bare ikke hadde...

Tema og motiv

Hovedtemaet som trekkes frem fra dramaet, er sykdommen og hvordan Osvald handskes med den. Teksten tar også opp referanser til dramaets problemstillinger knyttet til arvespørsmålet. Den skiller seg fra de andre oppgavebesvarelsene av oppgave 2 gjennom perspektivvalget. Teksten holder gjennomgående Osvalds perspektiv.

Aslak tar stilling til Ibsens arveproblematikk, og knytter sykdommen til Osvalds egen livsførsel. I teksten legger han vekt på at sykdomssituasjonen må sees i sammenheng med de individuelle

valg Oswald selv har tatt. I Aslaks gjendiktning presenteres sykdommen som et resultat av feilaktige valg, forhold til kvinner og ubeskyttet seksuell kontakt. Teksten kan på denne måte leses som Aslaks aktualisering og forståelse av temaet i sin egen samtidsskontekst, med vekt på sterk individualisering. Aslak ansvarliggjør dermed Oswald gjennom skriveprosessen.

Det er noe ved denne oppgavens tema som tiltrekker og fanger særlig guttenes interesse i klassen. En kan anta at oppgaveformuleringen har vekket nysgjerrighet, og tilfører et litt pirrende tema til skriveprosessen. Aslak fremstiller en Oswald fylt av skamfølelse, som vegrer seg for å kommunisere sykdommen til familien. Når Aslaks tekst formidler det tabubelagte ved kjønnssykdommen syfilis, fremstår dette også som en aktualisering av tilsvarende tabu omkring kjønnssykdommer i elevens egen samtid.

Teksten avsluttes på en dyster måte, som Sigurds tekst. I Aslaks tekst er Osvalds reddende morfindråper et utvalgt motiv for gjendiktningen av avslutningen i dramaet.

Innlevelse eller distanse

Aslak viser i sin tekst høy grad innlevelse i Oswald. Karakteren har perspektivet uavbrutt gjennom hele teksten, noe som gir et bilde av hvordan Aslak tolker karakterens indre verden. Aslak presenterer skikkelsens vekslende sinnsstemninger gjennom teksten. Innledningen viser Oswald i en sårbar tilstand sittende på badegulvet. Aslak bruker her et emosjonelt følelsesregister for å få frem karakterens kaotiske følelser. Gjendiktningen viser Osvalds frustrasjon over egne valg, og gjennom fortellingens utvikling utløses et stigende sinne i karakteren. Dermed spenner registeret mellom den stille sårbarheten og et mer aggressivt uttrykk. Aslaks gjendiktning kan betraktes som en granskning av Osvalds følelsesliv.

Teksten rommer også nøkterne uttalelser som Osvalds selvforakt, der han bebreider seg selv for sykdommen. Til tross for negativt vurderende bemerkninger om Osvalds karakter og feilaktige valg, ligger Aslaks empati og innlevelse klart hos denne karakteren. Dette er hans valgte hovedperson fra dramaet, og skildringene av karakterens lidelse viser at eleven både har sympati overfor og lever seg inn i rollen i Ibsens tekst. Aslak fremstiller Osvalds på en måte som samsvarer med skikkelsen i dramaet.

Teksten viser imidlertid et klart standpunkt når det gjelder bakgrunnen for Osvalds sykdom, noe som står i kontrast til dramaets flertydighet. Eleven slår i sin tekst fast at sykdommen ikke er arvet, og skaper med dette distanse til flertydigheten i dramaet. I undervisningsperioden oppsøkte

Aslak vitenskapelige fakta om emnet (personlig lærerkunnskap). Han har tatt stilling til Ibsens problemstilling gjennom egne undersøkelser om sykdommen. Han tolker dermed arvespørsmålet i dramaet ut fra sine faktaorienteringer og forholder seg til vitenskapelige fakta om smitteoverføringer. Her er det interessant å trekke inn Appleyards "adolescent reader", som i sin tilnærming til litterære tekster har et realismekrav med inn i fortolkningsprosessen. Aslak tar ikke i betraktning Ibsens flertydighet på dette punktet i dramaet, og at det i Ibsens samtid eksisterte annet vitenskapelig belegg enn det som finnes i vår tid. Han forholder seg nøkternt til dagens opplysninger, og trekker ikke inn Ibsens arveproblematikk og farsforhold. Elevteksten utelater helt kommentarer om familieforholdene i familien Alving.

Sluttscenen i *Gjengangere* aktualiseres i en litt annen variant i Aslaks gjendiktning. Elevteksten legger vekt på referansene til Osvalds dødsønske. Også her har elevteksten et individorientert fokus. Teksten antyder at Osvald selv er den som kan forkorte og avslutte sykdomsperioden. "Den siste håndsrekingen" som Osvald gjennomgående hentyder til i *Gjengangere*, fortolkes av Aslak, som aktualiserer motivet som et selvmordsmotiv.

Tekstkvaliteter

Teksteksterne referanser

Individuell krise og selvmord er de eksterne referansene i denne teksten.

Fortellerhandling

Fortellerhandlingen er realisert gjennom tredjeperson, ved aural utenforstående forteller. Selv om det er en distansert forteller som ikke deltar selv i fortellingen, dominerer en indre samtale gjennom hovedpersonens perspektiv. Fortellerhandlingen skifter mellom indre tankerefererende partier og refererende skildringer fra den ytre fortellerens sted. Fortellerhandlingen er gjennomført i fortellende presens.

Fortelling/ Historier

Her følger teksten en komposisjon som samsvarer med fortellingsgrammatikkens struktur. Komposisjonen har følgende segmenter:

1. Åpning/ orientering: Osvald sitter på badegulvet i dyp indre krise.
2. Utvikling: Spenningsoppbyggingen skjer i hovedpersonens indre. Utviklingen stiger mot et toppunkt
3. Klimaks: Osvalds raseriutbrudd. Speilet og vasken knuses.

4. Avspenning: Fru Alving tar kontakt fra utsiden av badet.
5. Løsningen: Selvmordet

Det er referanser til en forhistorie når teksten nevner Osvalds utsvevende liv som årsak til sykdommen. Utover dette er det ingen grunn til å skille mellom fortellingen og historier i Aslaks tekst. I hovedsak er den en fortelling og en historie.

Språklige trekk

Språket i teksten har et gjennomført skjønnlitterært preg. I tekstens innledende skildringer benytter Aslak en vannsymbolikk for å uttrykke hovedpersonens krise. Ved siden av den åpenbare desperasjonen, representerer tårene og vannet det konstante og livgivende, som en kontrast til døden. Det knuste speilet har også en symbolfunksjon i skildringen av det splittede i Osvald, på grensen mellom livet og valg av døden. Teksten har varierende setningskonstruksjoner, og ordvalg og skildringer skaper et utviklet litterært språk. Aslak benytter en implisitt språkhandling som løsning og avslutning i fortellingen. Hans tolking av *Gjengangere* er her underforstått. Dråpene er dødelige, og Osvald avslutter selv sitt eget liv i Aslaks tekst.

Oppsummering

Teksten følger den egentlige fortellingens grammatikk. Den inneholder tekstkvaliteter som gir uttrykk for en estetisk oppmerksomhet, med bruk av språklige virkemidler som bilder og metaforer. Skildringer på tekstens lokale nivå og komposisjonen på tekstens globale nivå viser utviklede litterære kvaliteter.

5.3 Oppgave 3

Osvald har tydeligvis gjort det bra som ung kunstmaler i Roma og Paris. Det har stått om ham i avisene. Tenk deg at lokalavisen eller lokalradioen vil ha ham i intervju, nå som han er hjemme. Skriv en reportasje der du intervjuer Osvald. Spør ham gjerne om kunsten, om hvorfor han maler, og om hvorfor det nå er så lenge siden han har malt noe.

To gutter og en jente valgte denne oppgaven. Et fellestrekk er at alle besvarer reportasje- eller portrettoppgaven i en skjønnlitterær tekstform. Samtlige av de tre tekstene tillegger journalisten en fremtredende rolle i form av en tydelig jeg-forteller, og portrettet av Osvald formes innenfor en rammefortelling med journalistens perspektiv. Jeg har valgt ut to tekster til å representere

denne gruppen tekster. Anders tekst er valgt på bakgrunn av at den best fyller kravet om tematisk fylde blant de tre tekstene. De to andre tekstene har til felles at de mangler tematiske referanser til *Gjengangere*. Manglende aktualisering av tema og motiv fra dramaet kan tolkes som at arbeidet med tekstene hadde liten grad av subjektiv relevans for de to elevene. Jeg har valgt Lines tekst til presentasjonen. Anders tekst skiller seg fra de to andre ved at den har med en rekke referanser til dramaet, noe som kan tyde på sterkere grad av involvering i *Gjengangere* og større tematisk relevans i tekstarbeidet.

5.3.1 Anders tekst

Tittel: Intervju med Osvald Alving

Jeg sitter på bussen for å dra til en kafé og intervju selveste Osvald Alving, en av Østlandets mest kjente kunstnere. I og med at det er en tidsgrense på et kvarter, så gjelder det å ha langvarige spørsmål, både faglige og personlige.

Bussen nærmer seg stasjonen jeg skal av på. Jeg er like spent som en 7-åring som skal ta sin første berg-og-dal-bane tur. Jeg klarer nesten ikke holde ut denne spenningen. "Endelig", tenker jeg nå som bussen kjører mot holdeplassen jeg skal av på. Jeg tar opp arkene mine hvor alle spørsmålene mine står skrevet. De er nummerert og sortert i rekkefølge i tilpasning av Osvald sin paranoide personlighet. Det står i hvert fall det i avisa. "Osvald, Østlandets kunstner, har gitt oss bekjentskapen med paranoiaen hans", er overskriften i Aftenposten, side 14-15. Det betyr vel at jeg bare må hoppe til neste spørsmål i tilfelle han blir hissig.

Jeg går av bussen med hendene mine fulle av papirer med spørsmålene på. Tankene kommer og går om hvilke spørsmål jeg skal ha med og hvilke spørsmål jeg skal stryke ut. Mens jeg tenker alle disse tankene, nærmer jeg meg kafeen hvor jeg skal intervju Osvald. Skal jeg spørre han om hvorfor han maler eller hvordan han maler? Begge deler kanskje. Slike spørsmål tenker jeg til jeg står utenfor kafeen. Kafeen er gammel og nedslitt. Idet jeg går inn, ser jeg to gamle fyllicker som sitter ved disken, og forteller groviser til hverandre. Bak disken står ei jente i tjuetretti-årene som vasker og serverer de gamlingene mer og mer alkohol. Hvor er Osvald? Jeg løfter blikket på leting etter Osvalds ansikt, men han dukker ikke opp. Jeg forstår det ikke. Klokka er jo seks. Det var jo det klokkeslettet vi ble enige om. Jeg bestemmer meg for å vente. Etter at noen minutter har gått dukker han opp. Han kommer fra bakkdøra. Hm... Mystisk. Han var sikkert på toalettet. Uansett, vi får øyekontakt og jeg går bort til han. "Hei, Anita Helmeset", sier jeg mens vi holder hverandre i hånda. "Hyggelig, som du kanskje vet, er navnet mitt Osvald Alving". Vi setter oss ned og intervjuet er i gang.

"Hvorfor har ikke offentligheten sett noen mesterverk av Osvald i det siste?", spør jeg med et smil. "Vel. Jeg må jo si at jeg har kost meg en del i det siste. Jeg har slappet av litt og har egentlig ikke tenkt så mye på maling i de siste ukene. Men jeg har jo allikevel tenkt på et par nye prosjekter som det kanskje skal bli noe av", sier han bestemt og avslutter med en slurk rødvin. Han gjør et siste forsøk for å finne på noe å si, men finner ikke noe mer å si. Dermed stiller jeg neste spørsmål.

"Hvis det blir noe av disse nye prosjektene som du snakker om, hva tror du det er som blir temaet og tittelen?" "Akkurat de tingene der har jeg tenkt mye på, for begge maleriene faktisk. Det ene maleriet skal hete Fangenskap og skal handle om hvordan det er å være fanget i egen kropp. Det andre skal handle om det mørke, det onde og helvete. Jeg tenker at tittelen blir Den mørke siden", forteller Osvald med en ganske sikker holdning.

"Det høres kjempefint ut. Neste spørsmål tror jeg kanskje kan bli litt personlig, tror du det går greit?", spør jeg han forsiktig. "Ja, selvfølgelig. Hvorfor skulle det ikke være det?", spør han forbauset. Jeg venter en stund før jeg sier noe, men jeg klarer ikke å sette ord på det. Derfor går jeg oppi veska mi og tar opp Aftenposten og viser han overskriften. Osvald sitt smilende og fornøyde ansikt forandrer seg lynraskt til et skummelt og rasende uttrykk. "Hvem er det som har skrevet dette absurde pølsevevet?!", sier han høyt, sånn at dama bak disken og de to fyllickene hører det. "Bare vent", sier han til seg selv. "Bare still det spørsmålet du", sier han til som om han ikke bryr seg.

"Hva er hovedgrunnen til at du begynte å male?" "Tjaaa, skal vi se. Jeg kan huske at jeg begynte å male etter at jeg dro fra Norge. Jeg hadde ikke noen ordentlig jobb. Det var vel fordi at jeg fikk vite noe som var trist, noe alvorlig og sjokkerende. Det var vel det som var grunnen, at når jeg fikk vite denne meldingen, så ble bare hele livet mitt verdiløst. Tanken bare tok tak i meg, finn maling og papir og start å male! Istedenfor å skaffe meg

en ordentlig jobb, så begynte jeg å male. Det var noe jeg kunne tjene penger på raskt, kan jeg huske at jeg tenkte. Ja, svaret er avgitt, neste spørsmål”, sier han med et komfortabelt smil. ”Kan jeg spørre om hva denne meddelelsen du fikk var?” ” Ja. Det var en melding om en sykdom”, sier han som om det var helt normalt. ”Hva slags sykdom?” ”En veldig, veldig alvorlig sykdom. Livstruende og ganske... La meg bare si at den gjør slik at du ikke kan leve et normalt liv lenger”.

Jaså, tenker jeg. Det er derfor de fleste maleriene hans er triste og mørke. ”Nå må du raska på litt her, hvis jeg skal male noen flere malerier”, sier han høyt og irriterende. ”Kom igjen, neste spørsmål”. Jeg våkner og ser på arket mitt og finner et siste spørsmål.

”Hvordan er teknikken din når du maler, og hva slags farger bruker du?” ”Jeg står vel vanligvis i huset mitt, mens jeg ser på utsikten gjennom vinduet. I tilfelle jeg står fast på noe, så bare går jeg til kjøkkenet og drikker litt rødvin mens jeg tenker. Når det gjelder fargene, så bruker de mørkeste av de mørkeste og kombinere det med litt lyse farger slik hovedfokus er på det mørke, men også slik at de lyse er med på å skape motiv av noe. Det motivet kan være hva som helst, en stol til et fugleskremsel.”

”Du sa at du tenker mens du drikker, hva tenker du?” ”Jeg tenker på de mest triste og mest grusomme ting jeg har sett og opplevd i mitt håpløse liv. Jeg tenker på faren min, da han døde og jeg tenker på min kjære mor.”

Osvald reiser seg opp, tar på seg jakka si og tar en siste slurk fra glasset sitt. ”Mer detaljer får du ikke! Nå skal jeg hjem for å gjøre slutt på denne lidelsen. Farvel!”, gaper han til meg med et knurrende ansiktsuttrykk. Han slenger døra hardt etter seg og går sin veg. Vel, tenker jeg. Jeg fikk da i det minste vite hvorfor han maler triste bilder. Nå kom jeg på noe, jeg glemte å spørre om når hans neste kunstutstilling er, søren også. Han er borte, forsvunnet, vekk fra denne deprimerende kafeen.

Tema og motiv

Teksten som aspirerer til å være et portrettintervju med kunstneren, trekker inn bakgrunnen for Osvalds malekunst, hans inspirasjon og kunstneriske særpreg. Anders benytter sitt skriveprosjekt til å gjenskape kunstnerrollen i sin tekst, hvor han også tematiserer Osvalds liv. Gjennom replikkvekslingene mellom Osvald og journalisten presenteres Osvald som en melankolsk kunstner, med en malerstil som preges av mørke stemninger. Teksten fremstår som en aktualisering av sammenhengen mellom livet og kunsten. Anders trekker inn referansene fra *Gjengangere*, og antyder sammenhengen med hovedpersonens sinnsstemning og hans bakgrunn. Selv om Anders nevner dette, sier teksten likevel lite om hans tolkning av forholdet til foreldrene. Osvalds melankolske tristhet nevnes kun på et overflatisk nivå. Utgangspunktet for dialogen i intervjuet er bakgrunnen for malekunsten, men også at Osvald ikke har malt og heller ikke presentert nye bilder i den senere tid. Anders tekst tematiserer sykdomsmotivet fra *Gjengangere* og antyder Osvalds dystre fremtid.

Innlevelse og distanse

Teksten framstiller Osvald ut fra en stereotypisk idé om en rødvinndrikkende melankolsk kunstner, og dette kan også være uttrykk for Anders tolkning av karakteren. Kunstnertemaet kommer frem i samtalen om kunsten og kunstnerisk inspirasjon. Gjennom teksten flytter Anders den litterære karakteren Osvald Alving inn i sin egen samtid ved å legge handlingen til moderne tid. Han fester også flere av sine tanker om kunstnerrollen og karriere til teksten. Anders

forestillinger om kunst som et underordnet karrierevalg legges i Osvalds replikker om at malingen er noe han begynte med av mangel på annen jobb.

Anders fremstiller Osvald som en kompleks personlighet, delvis gjennom sympatiske beskrivelser og delvis gjennom beskrivelser av hans utforutsigbare temperament. Osvald avbryter intervjusituasjonen i ukontrollert affekt. Dette kan være uttrykk for Anders tolkning av rollen fra dramaet. Likevel er Osvald Anders utvalgte karakter fra dramaet, og gjennom hans gjendiktning tegnes et bilde av karakteren med dyp grunn, melankoli og mørke sinnsstemninger.

Anders gjendiktning inneholder flere aktuelle referanser til dramaet som samsvarer med Ibsens tematiske fremstilling. Elevteksten er på den måten i samsvar med Ibsens tekst, men konteksten er flyttet til en moderne setting og ut av rammene for Ibsens drama.

Tekstkvaliteter

Teksteksterne referanser

Teksten har referanser til kunstnerportretter i media.

Fortellerhandling

Fortellerhandlingen realiseres i hovedsak som journalistens indre dialog, derfor fremtrer den fortellende journalisten, med førstepersons perspektiv, mer som hovedperson enn Osvald, som portretteres i teksten.

Fortelling

Fortellingen følger en rammekomposisjon, der hovedfortellingen, med en relativt flat struktur i en intervjusituasjon, har en innledende og avsluttende sekvens der fortellerens egne betraktninger fungerer som tekstens ytre ramme. Den ytre rammen står delvis i veien for det som kan utvikles til et dybdeintervju med Osvald Alving. Anders benytter ikke det potensialet som finnes innenfor oppgaven til å vise mer av karakteren fra dramaet.

Historier

Anders integrerer to historier om Osvald i teksten: historien om Osvalds liv som kunstner og historien om Osvalds bakgrunn. I tillegg er journalisten så sentral som deltakende forteller at det kvalifiserer som en egen historie flettet inn i teksten.

Språklige trekk

I utvalget fremstår teksten med færre litterære kvaliteter enn andre. Anders tar ikke i bruk litterære, språklige virkemidler i teksten. Det forekommer en del muntlige ordvalg i den refererende hovedteksten hvor det ikke er forventet som stilgrep, som det f. eks kunne være i en dialogsekvens.

Oppsummering

Selv om teksten har en enklere litterær språklig uttrykksform enn andre tekster i utvalget, er det likevel ikke det formelle ved tekstens lokale nivå som gjør at jeg betrakter den som en mindre kompleks tekst enn flere av de andre tekstene i utvalget. Teksten kommuniserer tydelig. Det er først og fremst elevens omgang med dramaets referanser som danner oppfatningen om at dette er en av de enklere tekstene i utvalget. Dette støttes av en lite kompleks komposisjon på globalt nivå.

5.3.2 Lines tekst

Tittel: Intervjuet på Pascal Café

Jeg er på vei til Pascal Café i Henrik Ibsens gate. Det er en mild vårdag i april. Fuglene kvitrer og sola skinner. Det er ca. tyve minutter til jeg skal møte Osvald på caféen. Jeg skal intervjuer han. Jeg kommer til et hjørne, og nå kan jeg se et stort skilt hvor det står Pascal med store bokstaver. Når jeg kommer inn hører jeg lyden av folk som snakker og lyd av kaffekopper som klinger mot hverandre. Det er behagelig å høre på. Jeg ser plutselig en mørkhåret mann med en svart lang frakk som sitter ved et lite bord med en stor Cappuccino foran seg. Jeg smiler til han og setter meg ved bordet. Vi hilser med et klamt håndtrykk, og vi begynner å småprate. Etter en fem minutters tid begynner jeg intervjuet.

- Hvorfor maler du? Han begynner å le litt. – Ja, det var et godt spørsmål. Det er vel fordi jeg føler meg avslappet og blir mer gladere inni meg når jeg maler. Jeg synes det er en fin "hobby". Jeg lever meg liksom inn i bildene jeg maler. - Det høres bra ut. Men hvorfor er det så lenge siden du har malt noe? Han blir veldig alvorlig i blikket. Han ser ned og blir veldig rød i kinnene. Det blir et taust øyeblikk. Jeg kremter og tenker at det kanskje var et teit spørsmål. Men endelig svarer han. Han kremter, ser seg rundt som om det gjaldt noe hemmelig. Han begynner å snakke lavt nærmest hvisket det. – Eeh... Det er vel fordi jeg ikke har vært helt i form de siste månedene. Jeg har ikke følt meg særlig bra. Tanken på å male har ikke vært særlig fristende. Jeg har egentlig mistet litt sansen for malingen. Men jeg håper selvfølgelig at det ikke blir for alltid. Jeg stirrer på han som om han kommer fra en annen planet. Det eneste spørsmålet som går gjennom hodet mitt er hvorfor. Jeg tenker at det kanskje blir litt teit å spørre, så jeg fortsetter. - Det var leit å høre, Osvald. Men du trivdes vel med malingen så lenge det varte? Han begynner å småle, mens han klør seg i bakhodet. – Så lenge det varte var vel kanskje litt feil å si. Men jeg trives med det. Så absolutt. Jeg håper virkelig det kommer til å fortsette. Det er jo en fantastisk ting å drive med! Jeg stortrives veldig. Vi veksler et smil, og tar en slurk av Cappuccinoen. Han er en utrolig flott kar, tenker jeg. Med det lange mørke rufsete håret og det røffe skjegget blir han litt småpen. Jeg småskvetter litt da jeg skjønner at jeg har drømt meg bort. - Har du fortsatt lyst til å male i Roma og Paris?

Han klør seg litt i skjegget og svarer. – Det spørsmålet er jeg faktisk ikke sikker på. Men jeg har litt lyst til å få med meg landskapet i Irland. Det hadde vært utrolig interessant. Eller så er det mange andre fantastiske land. Jeg må rett og slett ha det i bakhodet. Jeg setter et punktum i papirene og takker for intervjuet.

- Tusen takk for at jeg kunne intervjuer deg. Det var veldig interessant. Han tar på seg frakken og smiler. - Det var bare hyggelig. Du får ha vel hjem. Jeg begynner å le. - Du får ha vel hjem du og. Og lykke til med karrieren! Jeg tar på meg jakken, og tar den siste slurken av Cappuccinoen. Jeg betaler og går ut av Pascal Café, og vandrer nedover Henrik Ibsens gate med en smil rundt munnen.

Tema og motiv

Lines tekst tematiserer Osvald som kunstner. Hun trekker frem motivet fra dramaet, idet hun kommer inn på Osvalds produksjonsløse periode, og relaterer det til Osvalds sykdom. Utover dette trekkes ingen av dramaets store tema inn i teksten, og den skiller seg dermed ut blant tekstene i materialet, nettopp ved at den ikke aktualiserer flere enn ett tema.

Innlevelse eller distanse

Line viser liten grad av innlevelse i Ibsens drama gjennom sin tekst. Osvald vies noe som kan beskrives som en kortfattet kommentar ved at kunstnerkarakteren får en plass i teksten, og at dette er elevens utvalgte person. Likevel er det lite i Lines skriveprosjekt som knytter karakteren til rollen i *Gjengangere*. Line svarer på en tekstoppgave som om det skulle være en hvilken som helst tekstoppgave, og kunstneren Osvald Alving kunne like gjerne være en hvilken som helst annen karakter, tatt i betraktning innholdets manglende referanser og løse tilknytning til dramaet. Svært lite hentes fram fra dramaets handling og tematikk.

Hva som er årsaken til fravær av referanser og koblinger til Ibsens drama, opplyser ikke elevteksten om. I lys av Smidts (1989) og Malmgrens (1987) teorier om *subjektiv relevans* eller *forankring* er det en nærliggende tanke at dramaet ikke oppleves som relevant litteratur, eller at undervisningen eller arbeidet med skriveoppgaven ikke har vekket hennes interesse. Teksten viser liten eller ingen innlevelse i Osvalds tragedie, og Line aktualiserer ikke det tematiske fra dramaet i teksten sin. Hun svarer på en gitt tekstoppgave, skriver et enkelt og kortfattet intervju med Osvald Alving, uten å komme inn på flere av temaene i dramaet. Teksten forholder seg dermed i liten grad til karakteren eller det dramatiske verket i sin helhet.

Imidlertid skriver Line oppgaven sin og leverer den slik som det forventes av henne i skolesituasjonen. Selv om hun ikke formidler engasjement overfor *Gjengangere* i teksten, er oppgaven i sin form en tekstlig virkeliggjøring. Intervjusituasjonen med Osvald Alving flyttes til elevens egen samtid ved valget av en moderne ramme for handlingen. Referanser til Oslos Café Pascal og vår moderne Cappuccino skaper en moderne kontekst for teksten. Referanser som den nye Henrik Ibsens gate i Oslo er med på å bygge opp en Ibsenkontekst rundt teksten. På denne måten gir eleven sitt svar på oppgaven, selv om innholdets helhet taler for at hun ikke fant engasjement i teaterstykket.

Om Line hadde oppfattet dramaet som subjektivt relevant, kan en anta at hun ville gå mer inn i Ibsens tematikk i sin egen tekst. I lys av McCormicks teorier kan en betrakte Lines tekst som et resultat av "a lack of intersection" av repertoarer, hvor lesningen og teateropplevelsen ikke har vekket et sterkt engasjement hos henne. "Mismatch" av repertoarer kan ligge til grunn for det manglende engasjementet. Elevteksten gir helt enkelt uttrykk for liten involvering i Ibsens drama. En kan si at elevteksten har distanse til dramaet ved at den i så liten grad berører handlingen. Med manglende betydningsfulle interaksjoner av repertoarer i den litterære opplevelsen, behandler Line tematikken med et nøkternt grep i teksten.

Tekstkvaliteter

Teksteksterne referanser

Teksten refererer generelt til intervjusituasjoner i media.

Fortellerhandling

Fortellerhandlingen realiseres gjennom en jeg-forteller som kommuniserer i fortellende presensform.

Fortelling/ Historier

Som Anders benytter Line en rammekomposisjon som struktur for sin tekst. Teksten innleder og avslutter med journalistens betraktninger om intervjusituasjonen. Hoveddelen mangler fortellingsgrammatikkens utvikling og spenning, og fremstår med flat innholdsstruktur. Teksten har antydninger om Osvalds sykdom, og i det ligger det antydninger om en bakgrunnshistorie. Utover dette er det ikke et skille mellom fortelling og historier i teksten.

Språklige trekk

Språket har enkel setningsstruktur. For det meste innledes setningene med nominal på første plass. I tillegg forekommer muntlige ordvalg som "småpen", "småskvette" og "småprate" som gjentas i løpet av teksten. Dette gir teksten et enkelt språkpreg. Samtidig integrerer Line også rikere skildrende partier, som innledningsvis i teksten hvor hun beskriver kaféen hvor intervjuet skal foregå. Teksten skifter i hoveddelen mellom skildrende setninger og dialog. Dette er et vel gjennomført stilgrep i Lines tekst, og et av tekstens bedre kvalitative trekk.

Oppsummering

Teksten har en flat innholdsstruktur uten referanser til *Gjengangere* og en enkel oppbygging på globalt nivå. Når en ser dette i sammenheng med en lite kompleks språkbruk på lokalt nivå, kan en betrakte teksten som en av de enklere i materialet. Som Anders' tekst er dette en tekst uten komplikasjoner og utvikling. Det er rimelig å anta at en tekstoppgave av denne typen er enkel og trygg å forholde seg til hvis innholdet som skal gjenskapes er lite avklart og uoversiktlig for eleven. Det sparsomme innholdet i dialogsekvensen i hoveddelen av teksten og en lite kompleks fortelling med manglende aktualiseringer av dramaet, kan tyde på at Line ikke ble engasjert av hverken dramaet eller undervisningen, og dermed manglet inspirasjon i skrivearbeidet.

5.4 Oppgave 4

Vi får høre at Helene Alving som ung elsket pastor Manders. En gang i løpet av det første året av ekteskapet rømte hun fra Alving for i stedet å være hos Manders. Men han avviste henne. Skriv en scene om dette møtet mellom fru Alving og pastor Manders.

Invitasjonen til å utdype dramaets fortidshendelser gripes av en enkelt elev, og teksten er derfor spesiell i det totale utvalget. Oppgavens utgangspunkt gir elevene mulighet til å dikte videre og gjenskape et spesifikt motiv fra *Gjengangere* som bare delvis kommer til syne i handlingen. Elevteksten fremstår som en kommentar til dette motivet fra dramaet. Forholdet mellom fru Alving og Pastor Manders aktualiseres i Barbaras tekst.

5.4.1 Barbaras tekst

Tittel: Rammen

Hun løp i regnet, ante ikke hvor hun skulle dra. Tårene trillet nedover kinnene hennes mens føttene møtte den gjørmete bakken. Selv om hun var våt av regnet, og vinden blåste sterkt, frøs hun ikke. Det eneste som gikk gjennom hodet hennes var spørsmål. Hvordan kunne dette skje henne? Hun løp og løp men ante ikke hvor hun kom til å ende. Men hun ble trukket opp, høyere i åsen, og da hun stoppet stod hun utenfor et hus hun hadde lengtet etter.

Det ringte på døren hos pastor Manders. På denne tiden av døgnet? Pastor Manders hadde ligget i sengen og prøvd å sove, men isteden bare lå han der og tenkte og tenkte. Han følte at noe manglet, men kunne ikke sette fingeren på hva det var. Trettheten hadde forsvunnet, så han bestemte seg for å gå ned på kjøkkenet å få i seg en matbit. Noe han ikke hadde klart på tre dager. Men i det han gikk ned trappen, mot utgangsdøren, kunne han høre et hulk fra bak døren. Regnet striet ned, så han funderte på hvem som ville komme nå. Også så sent. Han hadde et håp, et håp om at det var hun som kom. Kvinnen han lengtet etter.

Pastoren gikk mot ytterdøren, og la øret forsiktig inntil den og lyttet. Han lukket øynene og nøt øyeblikket. Så for seg hvordan hun så ut på den andre siden av døren, og det gikk en varme gjennom hele kroppen hans. En varme han aldri hadde kjent før. Han strakk hånden mot dørklinken, men ombestemte seg. Han kunne ikke, men kunne ikke motstå heller. Dette måtte ikke skje. Han snudde ryggen mot døren, og begynte å gå sakte og rolig bort fra døren og opp for å legge seg igjen. Men i det han satte foten på det nederste trappetrinnet, gikk døren

opp. Han snudde seg brått og så henne stå der; helt gjennomvåt, med klærne og håret klistret mot huden. Hun gråt.

Manders virket veldig overrasket da hun kom inn. Døren hadde stått ulåst, og hun hadde hørt det gå noen inne, så hun tok sjansen på å gå inn. – Helene? Hva gjør du her? Også midt på natten!, sa pastoren da hun satte de barbeinte føttene sine på parketten innenfor døren. Det var en mørk skygge over ansiktet hennes, og hun hadde store, mørke ringer under øynene. – Jeg kan ikke bli i det huset lenger, Manders! Du må hjelpe meg. Hun var så trist. Helt knust. Ville bare ha noen som brydde seg om henne. Ha en som satt henne over alt i verden. Hun ville være lykkelig.

Da hun hadde fortalt alt sammen visste han ikke hva han skulle si eller gjøre. Dette var helt forkastelig. At en mann kunne svikte sin kone på den måten. Han syntes så synd på henne, ville bare trøste henne. Men han kunne ikke, da ville rammen bli ødelagt. Helene ville ha trøst, ville være nær, men Manders reiste seg brått da hun lente seg mot han. – Du må nok komme deg hjem nå fru Alving. Vi kan snakke mer om dette i morgen, og få han til å tenke på hva andre vil mene om familien deres går i oppløsning. Han gikk mot døren, og hentet kåpen hennes. Så gikk han inn i skapet over det tyske kaffebordet han hadde arvet etter sin farfar, og fant frem et par gamle tøfler etter hans mor. Han sendte henne på dør, motvillig men sta. En tåre trillet nedover kinnet hennes i det hun snudde ryggen mot ham og gikk fort ned stien fra huset. Manders så etter henne i vinduet. Han lengtet.

Tema og motiv

Tematisk aktualiserer Barbara forholdet mellom fru Alving og Pastor Manders, og i sammenheng med dette også det unge ekteparet Alvings samliv og ekteskap i teksten. Eleve teksten skildrer et møte mellom Helene Alving og Pastor Manders en sen nattetime. Fru Alving har på grunn av utfordringene i samlivet med herr Alving flyktet mot Manders hus med den hensikt å forlate ektemannen. Dramaets hentydninger om forholdet blir et hovedtema i Barbaras tekst.

Når Barbara tar utgangspunkt i hentydningene om en kjærlighetsrelasjon mellom fru Alving og Pastor Manders, og gir disse substans legger hun mer vekt på et motiv i dramaet enn helheten. Aktualiseringen av relasjonen viser hvordan hun forestiller seg dens plass i forhistorien i dramaet. Barbaras lesning og oppfatning av motivet fra *Gjengangere*, er utgangspunktet når hun skriver sin egen versjon av forhistorien. Hun benytter motivet, dveler ved det, og utvider øyeblikket i egen gjendiktning. Teksten kan derfor leses som en intertekstuell kommentar til en sekvens i dramaet.

Innlevelse eller distanse

Møtet mellom den unge Helene Alving og pastor Manders skildres i et perspektiv som veksler mellom de to karakterene. Begge fremstilles med innlevelse. Teksten viser elevens tolkning av de to karakterenes dragning mot hverandre.

Gjennom skildringer og tankereferater viser Barbara innlevelse i dramaets karakterer. Hun viser empati overfor både den mannlige og den kvinnelige karakteren. Ved å fremheve pastor Manders og den unge fru Alving i sin gjendiktning av dramaet skiller teksten hennes seg fra de andre tekstene i klassen. Ingen andre elever gir en tolkning av pastor Manders, og fru Alving har også

en mindre betydningsfull rolle i de andre elevtekstene. Barbara utforsker disse rollene, og undersøker muligheten for konvensjonsbrudd/ekteskapsbrudd. Teksten er derfor spesiell i denne sammenhengen, for flertallet av tekstene i utvalget fremhever Osvald som den viktigste karakteren.

Barbaras tekst kan leses som en intertekstuell dialog med Ibsens drama. Hun leker med motivet i teksten og undersøker situasjonen og de to karakterenes intensjoner og handlinger. Selv om Barbara eksperimenterer med dramaets handling i teksten sin ved å åpne for en intim kjærelighetsrelasjon mellom Manders og Helene Alving, er avslutningen av teksten i samsvar med motivet i *Gjengangere*. Fru Alving avvises av Manders, slik *Gjengangere* også hentyder at pastor Manders førte henne tilbake på ”plikdens vei”.

Barbaras tekst framstår som et konkret eksempel på at litteraturen ikke nødvendigvis må ha en reell forankring i elevens eget liv for at innlevelsen skal finne sted. Det er heller ikke utenkelig at det er et voksent kjærelighetsmotiv som fanger hennes interesse.

Tekstkvaliteter

Teksteksterne referanser

Teksten refererer til et betydningsfullt menneskelig møte, og avvisning av en nær relasjon.

Fortellerhandling

Historien fortelles gjennom en ekstern forteller som ikke er deltakende i fortellingen. Imidlertid spiller de indre samtaler en viktig rolle i teksten. Fortellerhandlingen er på denne måten selvkommuniserende. Den veksler mellom refererende handlingssekvenser og de to rollenes vekselvise indre monolog. Fortellingen er i fortidsform.

Fortelling

Fortellingens komposisjon kan deles i følgende segment:

1. Åpning: ”In medias res”: Fru Alving i flykt. Hun er på vei til Manders hus
2. Utvikling: Spenningen bygges langsomt opp i komposisjonen, mens teksten skildrer de to personene hver for seg, Manders i sitt hjem og fru Alving på vei mot hans hus
3. Spenningsstopp: Møtet mellom de to
4. Pastor Manders avvisning av fru Alving

Teksten kvalifiserer som en egentlig fortelling. Den har en klar fortellingsgrammatisk struktur, og en rekke tekstlige kvaliteter som gir den et skjønnlitterært preg.

Historier

Innenfor Barbaras fortelling er det flere historier som alle er underforstått gjennom fortellingens impliserte språkhandlinger. Teksten impliserer en historie om et dårlig ekteskap som fru Alving flykter fra på grunn av herr Alvings svik. En annen historie er Manders ensomme liv. En tredje historie er forholdet mellom fru Alving og Manders.

Språklige trekk

Setningsoppbyggingen har variasjoner av enkle og mer komplekse mønstre. Korte setninger og setningsemner benyttes som virkemidler som skaper en poetisk uttrykksform. Dette understreker den følelsesladde stemningen i tekstens innhold. Teksten har kvalitativt gode litterære sekvenser. Tekstens tittel, Rammen, benyttes som en metafor, et språklig bilde for samfunnskonvensjonene. Fortellerhandlingen viser Manders tankerekke som hevder at *rammen* ødelegges om sannheten kommer frem. På denne måten viderefører Barbara Ibsens fremstilling av Manders karakter i en intertekstuell gjendiktning i sin tekst.

Teksten inneholder også enkelte klisjéfylte ordvalg med rot i populærlitteraturen. *”Han snudde seg brått og så henne stå der; helt gjennomvåt, med klærne og håret klistret mot huden. Hun gråt”*. Som vist under omtalen av Camillas tekst kan det se ut som motivet delvis aktiverer et tilsvarende sjangerskjema for Barbara.

Oppsummering

Teksten har en klar ”story” og kvalifiserer som egentlig fortelling. Det er en stigende utvikling i teksten, med toppunkt og løsning. Teksten har skjønnlitterære kvaliteter både på globalt og lokalt nivå. Barbaras bruk og integrering av implisitte historier understreker at hun er en øvet skriver.

5.5 Oppgave 5

Et sted i stykket sier fru Alving til pastor Manders: Det er ikke bare det vi har arvet fra far og mor som går igjen i oss. Det er alle slags gamle avdøde meninger og alskens gammel avdød tro og slikt noe. Finnes det slike gjengangere også i dag – meninger og tro vi bare har fordi vi har arvet dem?

Oppgavens sjanger skiller seg fra de andre fem tekstoppgavene. Dette er den eneste oppgaven som ga muligheten til reflekterende drøftninger av dramaet i form av essayistisk tekstform. Tittelsymbolikken kan drøftes i lys av dramaets handling og elevenes egen samtid i en slik oppgave. Imidlertid valgte ingen av elevene denne tekstoppgaven. Dette er interessant i seg selv i et norskfaglig skoleperspektiv. Til tross for klassens omfattende arbeid med drøftende og reflekterende tekstsjangere i norskundervisningen i tre år, valgte alle skjønnlitterære tekstformer i dette prosjektet. Dette diskuteres i drøftningskapitlet.

5.6 Oppgave 6

Selv om fru Alving prøver å kvitte seg med minnet om sin mann, dukker det opp stadig mer uhyggelige spor etter ham – til slutt syfilisen som har gått i arv til Osvald. Skriv en spøkelsesfortelling der kammerherre Alving hjemspøker huset.

To elever, en gutt og en jente valgte denne oppgaven. Begge trekker inn de samme referansene fra *Gjengangere*. Ekteskapsrelasjonen mellom herr og fru Alving er det fremtredende. Begge elevene endrer relasjonen mellom ektefellene i sin tekst. De eksperimenterer med karakterendringer og handlingen i dramaet. Tekstene fremstår som intertekstuelle tekster. Jeg har valgt Heddass tekst til presentasjonen fordi den skiller seg ut fra det totale materialet ved perspektivvalget, og på denne måten faller inn under kriteriet med tematisk bredde. Som den eneste elev i klassen gir Hedda herr Alving en stemme i teksten sin. Teksten fremstår som en kontrast til de andre tekstene, som på ulikt vis trekker inn herr Alving som en negativ skikkelse. Andre tekster som integrerer herr Alving, omtaler og betrakter karakteren, sett gjennom de andre karakterenes perspektiv. Teksten som presenteres nedenfor, integrerer karakteren som en del av selve handlingen.

5.6.1 Heddass tekst

Tittel: Uvitende

Døra lukket seg sakte bak meg, og jeg så Helene stå ved komfyren. Den var gammel og slitt, og så mye eldre ut enn da jeg sist så den. Kjøkkenet var rotete og det sto tallerkener med gamle rester på det allerede overfylte kjøkkenbordet. Øynene hennes var annerledes. De hadde forandret seg. De var matte og grå. Hun så sliten ut, og stirret tomt på veggen mens hun sakte rørte i kjelen foran henne. Hun lot ikke til å legge merke til meg. – Helene?, sa jeg, men hun reagerte ikke, bare fortsatte med de samme gamle håndbevegelsene. – Helene?!, sa jeg en gang til, men denne gangen høyere og tydeligere, i tilfelle hun ikke hadde hørt meg ordentlig den første gangen. Jeg gikk mot henne med tunge skritt. Selv la jeg ikke merke til at skrittene mine ikke lagde en lyd, selv om jeg trakk det ganske hardt ned på tregulvet. – Helene, jeg snakker til deg! Se på meg, Helene! Jeg prøvde å

gripe tak i henne, men hendene mine ville ikke. De gikk rett i gjennom armen hennes. Jeg tittet på dem. Hva var det som skjedde? Jeg prøvde å ta tak i henne igjen men det gikk ikke. Jeg la merke til at hendene mine kun grep i tomhet, ingenting. Det var som om hun var luft.

- HELENE!, skrek jeg og hoppet opp og ned foran henne, og prøvde å få kontakt. Hun enset meg ikke engang, stirret bare rett igjennom meg der jeg sto mellom henne og komfyren. Med ett begynte kjelen med en brunaktig suppe å boble og etter hvert kokte det over. Helene skvatt til og gikk rett igjennom meg og rett bort til kjelen. Idet hun trosset alt jeg før hadde trodd på, og spaserte gjennom meg, mistet jeg pusten for et øyeblikk. Jeg tok meg til brystet og hev etter pusten. Jeg spant rundt på hælen, og tittet på Helene som sto og satte ned plata, med kjelen ved siden av. Hva var i veien med meg, og hvorfor kunne ikke Helene se meg?, var alt som gikk gjennom hodet på meg der jeg sto. Jeg gikk ut av kjøkkenet, og hørte ringeklokka. Jeg løp bort til ytterdøra for å åpne, for å se om noen andre kunne se meg. Men idet jeg grep tak i håndtaket på den gamle eikedøra, stupte jeg nesten inn i den i ren forferdelse. Hånda mi gikk rett gjennom den også. Jeg rettet meg opp og tittet ned på hendene mine. Jeg så Helene komme gående mot meg, rett gjennom meg og åpnet døra. Bak den skjulte Pastor Manders seg. Hva ville han her, tenkte jeg, men jeg fikk fort svar. Han ga Helene et raskt kyss på kinnet og spaserte inn som om han eide huset. Jeg gikk mot han og hadde helt glemt hvor eller hva jeg var. –Hvordan våger de å kysse min kone?!, skrek jeg mot han, men han hørte ikke. Jeg knyttet neven, slo imot skapene til høyre for meg, men den gikk rett igjennom. Det samme gjorde jeg. Med ett sto jeg inne i skapet, omgitt av gamle frakker som luktet mugg, og mørke. Jeg bannet høyt og gikk rett gjennom skapdøra igjen.

Jeg fulgte etter Helene og Pastor Manders inn i stuen, og betraktet dem mens de satt seg ned. Pastoren la armen rundt skuldrene til Helene, og snakket med en myk tone. – Hvordan har du det i dag, Helene? Du ser litt sliten ut, sa han, og satt seg enda litt nærmere. Jeg orket ikke mer. Jeg kunne ikke bare sitte og se på at han la an på kona mi! Jeg gikk helt opp i ansiktet hans, skrek til han, prøvde å slå han med knyttneven. Men ingenting nyttet. Han bare satt der, og fortsatte å snakke til henne. Henne. Min kone. Min stakkars Helene. Hun reiste seg opp, og begynte å gå rundt i en sirkel på gulvet foran meg. Så begynte hun å mumle. Jeg hørte ikke hva hun sa i begynnelsen, men etter hvert ble det mer tydelig.

- Jeg føler at han er her. Jeg kjenner hans følelser, jeg kjenner hans nærvær. Jeg kan ikke leve sånn, det tærer sånn på meg. Jeg må ut herfra, jeg må dra. Jeg må dra langt vekk! Det er den eneste måten. Hva var det hun sa? Skulle hun dra? Hun tok på seg kåpa og ba Pastor Manders om å bli med henne til butikkøen. Hun kan ikke dra fra meg her!, tenkte jeg og løp etter henne ut døra, men idet jeg var nede på det siste trappetrinnet foran utgangsdøra, var det som om jeg løp på en glassrute. Hva var dette? Jeg gikk engang til, men igjen skjedde det samme. Jeg så ingenting som hindret meg, jeg prøvde å løpe ut bakveien men det samme skjedde. Jeg var stengt inne. Fanget i familien Alvings hus. Rosenlunden. Og nå skulle Helene dra. Hun kunne ikke. Hun måtte bli! Jeg måtte få sagt det til henne. Men hvordan? Jeg tasset inn på badet og grep leppestiften som sto og støvet på vasken. Men det gikk ikke.

- FAEN!, skrek jeg høyt, selv om ingen kunne høre meg. Jeg tok meg til hodet, rev og slet i håret. Skrek i fortvilelse. Skriket ble høyere og høyere. Verre og verre. Jeg slang armen min ut mot en lampe som sto i nærheten, selv om jeg visste at jeg ikke ville treffe den. Jeg sank ned på kne, stirret på lampen. Stirret så intenst. Som om den var pastoren som la an på Helene. Som prøvde å stjele min eneste lykke i livet. Etter å ha stirret sånn en god stund, begynte lampen sakte å vugge frem og tilbake. Jeg skvatt til, og så meg rundt. Ingen var der. Igjen stirret jeg på lampen, og igjen begynte den sakte å vugge fram og tilbake. Jeg stirret mer og mer, og tilslutt veltet den. Den falt ned fra det lille slitte bordet den hadde stått på, gikk i baderomsflisene, og knuste. Jeg så forskrekket på den. Jeg var den eneste der. Trodde jeg. – Far, hva driver du med? Jeg tittet opp, og foran meg sto ingen andre enn Osvald. – Osvald? Kan du... Kan du se meg?, sa jeg, og stirret forskrekket inn i de grønne hans. –Selvfølgelig, far. Jeg er også som deg. Han tittet ned på lampa som lå foran føttene mine. –Oi, jeg mente ikke å knuse den, sa han. Jeg stirret på han. Hva mente han med at han ikke mente å knuse den? Var det ikke jeg som hadde veltet den allikevel? Og hva var dette tullet med at han var som meg? - Hva er det du mener, Osvald?, sa jeg, fortsatt like forskrekket. –Jeg veltet den, far. Jeg veltet lampen. Jeg kan flytte ting med viljen min. Jeg så på han. Han flirte ikke, hadde ikke noe lurt glimt i øyet. Det var ingen antydning til at han tullet. –Flytte ting? Det er jo umulig.

Osvald så på meg, og i øynene så jeg det eneste jeg noen gang har hatet. Skuffelse. –Far, det er noe du burde vite. Du er ikke et vanlig menneske lenger. Du... åssen skal jeg si dette? Du er død, far. Jeg stirret på han. Mistet helt munn og mæle. –Død?, sa jeg stille, det var så vidt han hørte meg. Han nikket sakte opp og ned. – nei... NEI... NEI! Jeg kan ikke være...! Jeg mener... det er jo... Osvald avbrøt meg. – Umulig?, sa han stille og begynte å gå mot døra ut fra badet. –Vent!, skrek jeg mot han. –Hvis jeg er død, da er du? Han nikket tomt. Så på meg med tårevåte øyne, snudde seg rundt og forsvant foran øynene på meg.

Jeg stirret lenge etter han. Tenkte på det som en gang hadde vært ett så perfekt liv. Når var det alt endte? Jeg husket ikke mye av det som hadde skjedd de siste årene, men da jeg satt der på kne og sturte, kom alt tilbake til meg. Hva jeg hadde gjort mot Helene, måten jeg hadde behandlet min sønn på. Følelsen jeg hadde sett så mange ganger før, og som jeg hadde sett i min sønns øyne for en stund siden. Skuffelsen. Jeg stirret fortsatt tomt foran meg. - Jeg er død, sa jeg høyt til meg selv. Jeg var død. Kunne ikke gjøre noe med det jeg hadde gjort,

ingenting. Jeg skrek. Ikke av sinne. Men av smerte. Vinduene i hele huset knuste for hver tone. Men jeg fortsatte. Måtte få det ut. Jeg hørte Tv-en gå i tusen knas, før alt begynte å spinne rundt meg. Møblene og de knuste vinduene forsvant, men jeg bare fortsatte å skrike. Det var så befriende. Til slutt kjente jeg at føttene mine landet på fast grunn. Og her står jeg nå. Jeg skriker ennå. Jeg har ikke blitt kvitt alt det vonde ennå. Har ikke fått sagt det til Helene. Håper hun vet det. At jeg elsker henne. At herr Alving, at jeg, fortsatt elsker henne.

Tema og motiv

I teksten møter vi Helene Alving etter den avsluttede handlingen i *Gjengangere*. Både herr Alving og Osvald er døde, og hun er tilbake alene. De avdøde er likevel til stede som gjengangere rundt Helene, i en eksistens mellom liv og død. Tekstens handling er et blick inn i fru Alvings ensomme tilværelse, men hun har bare delvis perspektivet i teksten. Synsvinkelen innledes og holdes av den avdøde herr Alving i det meste av teksten. Som et etterspill til Ibsendramaets handlinger, tar teksten opp tematikk som ekteskapet, relasjonen mellom pastor Manders og Helene Alving, og i tillegg forholdet mellom far og sønn i dramaet. I teksten aktualiseres Helene Alvings følelse av å hemsøkes av gjengangere.

Hedda fremstiller Manders som fru Alvings støttespiller, og gjennom den avdøde Alvings sjalu perspektiv antyder teksten en sterk forbindelse mellom de to karakterene. Selv om Hedda ikke konsentrerer helheten i teksten rundt relasjonen mellom Fru Alving og Pastor Manders som Barbara gjør, tar hun opp det samme motivet fra dramaet og innlemmer dette i teksten på sin egen måte. Trekantmotivet fra *Gjengangere* benyttes for å få frem herr Alving som den angrende ektefelle og far. I Heddas gjendiktning analyseres ekteskapet, gjennom Alvings angrende perspektiv. Hedda snur dermed om på ekteskapsmotivet i *Gjengangere*, og skaper et etterspill til dramaet, der hun fritt bygger videre på handlingen i teksten sin.

Innlevelse eller distanse

Teksten skiller seg fra de andre tekstene i materialet gjennom valg av perspektiv, som i største del av teksten legges til avdøde herr Alving, mens de andre karakterene kommer i bakgrunnen. Gjennom fortellerhandlingen fremstiller hun herr Alving i en slags mellomtilstand mellom liv og død, hvor skikkelsen ikke gir slipp på livet på grunn av egne handlinger i fortiden. Hedda aktualiserer herr Alving som angrende far og ektemann i tekstens handling.

Hedda tar med sin gjendiktning for seg karakteren som påfører de andre menneskene lidelse i *Gjengangere*, og skriver karakterens selvransakelsesoppgjør. Når hun gjør dette går hun inn i en kompleks oppgave. Ved å leve seg inn i en karakter som påkaller mindre sympati enn de andre

rollene i dramaet, forsøker hun et perspektivbytte og en mer krevende rolleinnlevelse.

Hvistendahl beskriver et tilsvarende perspektivbytte i sin avhandling. I et av elevportrettene viser Hvistendahl hvordan en av jentene i klassen benytter arbeidet med *Et dukkehjem* til å leve seg inn i Thorvald Helmers skikkelse. Selv om Nora har elevens empati, utfordrer hun sin egen evne til empati ved et slikt perspektivbytte (Hvistendahl 2000, s. 150). Siden empati bygger på en følelse av likhet, er det for eleven overskridende å leve seg inn i mannen Helmers rolle, skriver Hvistendahl. Ved å sette seg selv i Helmers sted, speilvender hun det bildet hun har dannet seg gjennom innlevelsen i Nora, for å utforske en annen part og slik sett bygge opp en helhetlig forståelse. Hvistendahl viser til elevens realismekrav som omfatter flerdimensjonale og ikke-idealtypiske skikkelser (Hvistendahl 2000, s. 149).

Jeg ser en parallell mellom elevportrettet hos Hvistendahl og Heddas gjendiktning av herr Alving. Hedda skildrer karakteren med en viss empati, som en rolle preget av anger. På denne måten beskriver hun Ibsens negative karakter i et positivt lys, fremstilt i en utviklingsprosess, slik hun ser for seg at utfallet kunne være for en skikkelse som denne. I teksten integreres et håp i familietragedien.

Hedda fremstiller både fru Alving og Oswald som offerroller. De tildeles ikke perspektivet, men karakterene skildres med innlevelse av eleven gjennom herr Alvings perspektiv. Oswald skildres med empatisk holdning overfor sin far i tekstutdraget ovenfor, til tross for hendelsene i fortiden. I teksten tegner også Hedda et bilde av en trett fru Alving. De to karakterene, Oswald og fru Alving, kommer i bakgrunnen i elevens prosjekt. I kraft av å være en liten gjendikter gir Hedda herr Alving en stemme i dramaet. Stemmen åpner for muligheten for herr Alvings angrende tilnærming til familien og for et forsoningsprosjekt.

Hedda tar utgangspunkt i dramaets motiv og tematikk, når hun med innlevelse fremstiller herr Alving i lys av fortiden. Hun konstaterer Osvalds skuffelse overfor faren og fru Alvings behov for å flykte fra det gjengangeraktige som hjemsøker henne. Dette samsvarer med handlingen *Gjengangere*. Til tross for dette utgangspunktet, gir herr Alving en stemme som fremstiller karakteren i et mer sympatisk lys, som en som ønsker å rette opp fortiden. En kan på den måten si at Hedda i gjendiktningen og nyskapningen av motivene inntar en viss distanse til den tragiske utgangen i Ibsendramaet, og at hun med sin tekst forøker å skape et mer positivt bilde gjennom sitt undersøkende perspektivbytte. Hun viser likevel at til tross for herr Alvings tilnærminger, så

er fortiden uopprettelig. Selv om herr Alving i teksten er angrende, blir det ingen konsolidering av ekteskapet. Tekstens håp om en annen utgang blir stående ubesvart.

Tekstkvaliteter

Tekstesterne referanser

Teksten har referanser til store menneskelige livstema: anger, forsoning og død.

Fortellerhandling

Jeg-fortelleren er deltakende i historien, og fortellerhandlingen veksler mellom fortellerens observasjoner av andre deltakere i fortellingen og hans indre stemme. Historien refereres som en fortidsfortelling.

Fortelling

Fortellingen har en relativt flat struktur med en gradvis spenningsopptrapping ved at fortelleren forsøker å bli hørt og sett til tross for at han i fortellingen opptrer som en avdød gjenganger.

Fortellingen kan deles i følgende segment:

1. Åpning: Fru Alving betraktes av herr Alving
2. Fru Alving og Manders i samtale
3. Herr Alving og Osvald møtes som to avdøde skikkelser
4. Løsning: Åpen slutt, håp om forsoning

Historier

Teksten innlemmer historier om et familieliv: En historie om et ekteskap, historien om et forhold mellom far og sønn, samt historien om vennskapet mellom Manders og fru Alving.

Språklige trekk

Tekstens setningsstruktur er variert. Det er også variasjoner av kortere og lengre setningstyper. Selv om Hedda viser sikkerhet på det formelle språknivået, benytter hun ikke litterære virkemidler som metaforiske uttryksmåter. Vi finner også i denne teksten klisjépregede uttrykk, i likhet med de andre tekstene som tar opp temaene knyttet til kjærlighet og ekteskap.

5.7 Oppsummering

På grunn av det rike materialet og oppgavens rammer var det nødvendig å foreta en seleksjon av hva som skulle presenteres i analysen. Blant femten elevtekster valgte jeg ut åtte tekster til analysen i oppaven. Disse har jeg analysert i dette kapitlet. Analysen og presentasjonen av de åtte tekstene er ment å representere det totale materialet. Jeg valgte derfor å presentere tekster som sammen kunne vise den tematiske bredden i materialet. Dette var et hovedkriterium for utvalg av tekster. Et annet kriterium jeg tok utgangspunkt i, var at tekstene skulle være tematisk fyldige, for at de skulle kunne gi et så godt innblikk som mulig i hvordan elevene tolket og arbeidet med sine gjendiktninger av *Gjengangere*. Jeg tok også hensyn til og valgte tekster ut fra hva som var særpreg, og hva som skilte seg ut som spesielt innenfor grupper av besvarelsene av samme oppgave, for å vise et så bredt utvalg som mulig. Ut fra et ønske om jevn kjønnsfordeling i materialet, valgte jeg ut fem tekster skrevet av jenter og tre tekster skrevet av gutter. Som nevnt i kapittel fire er det likevel ikke helt likt antall tekster fra jenter og gutter, på bakgrunn av det overordnede kriteriet med tematisk fylde og tematisk bredde. Når fordelingen ble slik har dette sammenheng med at så mange gutter skrev sin tekst som besvarelse til oppgave 2. I analysen har jeg undersøkt åtte tekster ut fra tre analysekategorier: *1 Tema og motiv*, *2 Innlevelse og distanse*, *3 Tekstkvaliteter*. Jeg vil kort oppsummere analysen av de åtte elevtekstene i lys av kategoriene nedenfor.

Tema og motiv

Nedenfor vises en oversikt over hvilke tema fra *Gjengangere* som forekommer i elevenes tekster. Her har jeg valgt å inkludere *hele materialet* med totalt femten elevtekster, for å vise et komplett bilde av klassens valg av motiv og tema. Siden jeg legger alt materialet åpent for etterprøvinger, kan jeg kommentere elevenes valg av tema og oppgaver, men kun på et overflatisk nivå.

Tabellene nedenfor tydeliggjør hvilke tema som gjenskapes og aktualiseres i elevtekstene, samt hvor mange elever som har valgt å aktualisere de samme temaene fra *Gjengangere* i sin tekst. Tekstene har hovedvekt på ett eller to tema, i høyden tre tema. Ofte inkluderer elevene også referanser til andre tema fra *Gjengangere* i tekstene i tillegg til sine valgte hovedtema. Hvordan elevene har skrevet om motivene i egne tekster kan jeg kun kommentere ut fra de åtte elevtekstene i analysen. Oversiktene viser også valg av tema i lys av kjønn.

Tema	Aktualiserte tema og motiv i elevtekstene	Jenter	Gutter	Totalt antall
	Osvalds hjemkomst/fremmedfølelse	2	3	5
	Osvalds død	2	5	7
	Osvalds sykdom	2	8	10
	Personifisering av syfilis	1	3	4
	Arveproblematikken mht sykdommen	0	5	5
	Mellommenneskelige relasjoner	4	3	7
	Kunstneren Osvald	2	2	4
	Relasjonen Herr Alving/Osvald	2	5	7
	Relasjonen Fru Alving/Osvald	2	1	3
	Relasjonen Regine/Osvald	2	2	4
	Relasjonen Pastor Manders/Fru Alving	2	0	2
	Ekteskapet mellom herr og fru Alving	2	1	3

Med unntak av Snekker Engstrand er samtlige roller fra dramaet representert i de femten elevtekstene. Nedenfor følger en oversikt over fordelingen av elevenes valg av karakterer fra *Gjengangere* til gjendikting i egne tekster.

Aktualisering av karakterer og roller fra Gjengangere Som deltakere i elevtekstens "fabula"	Jenter	Gutter	Totalt antall
Osvald	5	9	14
Fru Alving	4	1	5
Regine	2	1	3
Herr Alving	1	1	2
Pastor Manders	2	0	2

I analysen av de åtte tekstene har jeg vist hvordan elevene aktualiserer og fremhever ulike tema og motiv fra *Gjengangere*. Hvilke *tema og motiv* elevene legger vekt på i tekstene, og hvordan dette aktualiseres, viser at det forekommer ulike lesninger og fortolkninger blant elevene i klassen. Hva elevene har festet seg ved eller finner interessant ved lesningen og arbeidet med dramaet, varierer også. Dette diskuteres jeg i i drøftningskapitlet.

Innlevelse og distanse

Undersøkelsene av *innlevelse og distanse* i de åtte tekstene tydeliggjorde at et klart flertall tekster ga uttrykk for elevenes innlevelse i dramaet. I sju elevtekster aktualiseres tema og motiv fra dramaet på en slik måte at dette formidler engasjement og innlevelse. Ved dette kan en også se spor av engasjement i det kreative skrivearbeidet. Av de åtte tekstene viste sju tekster innlevelse i temaene som de la vekt på fra dramaet i gjendiktingene. Det er derfor nærliggende å anta at disse

elevene fant tematisk relevans i arbeidet med dramaet gjennom skrivingen. Lines tekst skiller seg ut fra de andre tekstene i utvalget ved at den viser liten grad av innlevelse i *Gjengangere*. Det er få tematiske referanser til dramaet i denne teksten, og den aktualiserer dermed i liten grad dramaets motiver som de andre tekstene gjør. Teksten kan representere en besvarelse forfattet på bakgrunn av det Smidt (1989) kaller kvalifiseringsrelevans. Eleven besvarer tekstoppgaven som en skoleoppgave, men uten å gjenskape tematiske motiv fra *Gjengangere*. Det er sannsynlig at det også for de andre elevene foreligger en klar kvalifiseringsrelevans som bakgrunn for deres skriveprosjekter. Dette er naturlig med tanke på at oppgaven inngikk som en integrert del skrivearbeidet det siste halvåret i 10.klasse.

Tekstkvaliteter

Tekst	Egentlig fortelling, "Story"	Refererende fortelling, "Chronicle"	Annen skjønnlitterær tekst
1	x		
3			X
7	x		
9	x		
10		x	
11		x	
13	x		
15	x		
Totalt	5	2	1

Av utvalget på åtte tekster kan fem defineres som egentlige fortellinger dersom en går ut fra kriteriene skissert i teorikapitlet. Tekstene inneholder en fortellingsgrammatikk med en utvikling, en spenningsoppbygging mot et toppunkt, og en løsning som endrer fortellingens utgangspunkt. Hendelsene er lenket temporalt. Blant utvalget på åtte tekster kan Lines og Anders tekster defineres som refererende fortellinger. Som vist velger begge en rammestruktur for en rekke av hendelser. Tekstene følger et komposisjonsmønster med en temporalt refererende rekkefølge, men de mangler fortellingsgrammatikkens komplikasjon i utviklingsdelen. Jeg definerer derfor disse tekstene som refererende fortellinger.

Man kan si at skillet mellom egentlige fortellinger og andre former for litterære tekster ikke nødvendigvis er et skille mellom hva som er kvalitativt gode tekster med skjønnlitterære

skrivekvaliteter og tekster med færre litterære tekstkvaliteter. I analysen av Emmas tekst har vi sett skjønnlitterære kvaliteter. Hun viser en tydelig litterær oppmerksomhet i den. Emmas tekst kan defineres som en skjønnlitterær tekst, men den faller ikke inn under definisjonene av egentlig eller refererende fortelling. Jeg mener likevel at teksten har globale og lokale tekstkvaliteter som kan beskrives som litterære. Teksten må betraktes ut fra dens egen form og kvaliteter. Dette støttes av vurderingskriteriene fra Utdanningsdirektoratet for avgangseksamen for grunnskolen som fremhever at ”teksten skal kommunisere” som et av de overgripende kriteriene (Berge 2005, s. 26).

Når jeg betrakter de åtte tekstene i analysen i sin helhet er det enkelte trekk som er fremtredende. Elevtekstene fremstår som aktualiseringer av motiver fra *Gjengangere*. Noen tekster er gjenskapninger av motiver i dialog med stemmene i dramaet. Andre tekster overskrider dramaets stemmer og skaper nye uttrykk. På denne måten kommuniserer elevtekstene fra klassens skriveprosjekt intertekstuellet med Ibsens drama. Et flertall tekster viser elevens innlevelse i motivene som gjenskapes. Et særtrekk ved tekstene er også at de viser empati, sympati eller antipati overfor karakterene i dramaet. Hvilke karakterer elevene lever seg inn i og tar avstand fra diskuterer jeg i drøftingskapitlet. Elevtekstene preges også av skjønnlitterære uttrykksformer med utpregede litterære tekstkvaliteter.

6 OPPSUMMERING OG DRØFTNING

Gjennom studien har jeg undersøkt og analysert elevtekster ut fra problemstillingen: *Hvordan aktualiseres Ibsens Gjengangere i moderne elevtekster?* I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene i analysen, og oppsummere dette i lys av teorien som analysen bygger på.

6.1 Hvilke tema og motiv er fremtredende, og hvordan fremstilles dette i elevenes tekster?

Tekstene inneholder ikke helhetlige tolkninger av *Gjengangere*. Dette har sammenheng med flere nivåer av utvalg. Elevene så hele dramaet oppført i teateret. Deretter leste de en gjendiktet utgave av enkelte deler av dramaet. Samtalen i klassen innebar også et utvalg av flere temaer, som ble valgt av læreren. De seks oppgavene som elevene ble tilbudt før skriveprosessen, innebar enda et utvalg fra dramaets tema og motiver. En kan betrakte lærerens valg av tekst og samtaletema i klassen, samt forfatter og prosjektleders valg av tema og motiv til oppgavene, som kvalifiserte utvalg. Når elevene selv valgte oppgaver, er dette enda et utvalg av tema og motiv. I

skriveprosessen bestemte elevene hvordan de videre ville legge vekt på og skrive om tema og motiv innenfor oppgavens rammer. Oppgavenes form innbar at de ikke skrev tolkninger av dramaet i sin helhet, men at de undersøker og gjenskaper *enkelte motiver* fra dramaene. I det følgende vil jeg se nærmere på elevenes valg av tema og motiv, og drøfte hvordan de har utviklet dette i egne tekster.

6.1.1 Syfilis/ kjønnsykdom

Osvalds sykdom, syfilis, fremtrer helt tydelig som et utvalgt tema. Av femten elever har seks valgt å skrive en tekst hvor dette er det sentrale temaet. Blant dem er det fem gutter og en jente. Her er det tydelig at emnet særlig har pirret nysgjerrigheten til guttene. Sigurd og Aslaks tekster, representerer disse tekstene i analysen. De to guttene hentet inspirasjon fra dramaet, men utviklet og brukte det på ulik måte. Sigurd har utformet teksten som en personifikasjon av syfilis, der sykdommen har menneskelige egenskaper, kan tenke og reflektere. Det er i disse refleksjonene at Sigurds tekst også viser spor av tolkninger av *Gjengangere*. Gjennom den personifiserte syfilisskikkelsens stemme kommuniseres en fortolkning av den negative farsarven fra herr Alving, som er i ferd med å ødelegge Osvald. Ved dette kommuniserer teksten intertekstuell og aktualiser nettopp tematikken med fedrenes synder fra dramaet. Teksten fabulerer over sykdommens ødeleggende kraft, og det kan virke som det er noe ved sykdomstemaet i seg selv som fanger

elevens interesse. Aslak har de samme temaene som utgangspunkt, men har valgt å fremstille motivene fra en annen innfallsvinkel enn Sigurd. Teksten hans kan betraktes som en nydiktning av motivene. Teksten aktualiserer temaet ut fra en individorientering der menneskene selv er ansvarlig for egne handlinger. Osvalds fortidige valg fremheves. Her er fedrenes synder helt utelatt, og sykdommen er et resultat av egne handlinger og livsførsel. Sykdommen er forårsaket av Osvald selv. På denne måten kommuniserer også denne teksten intertekstuellet med motivene fra dramaet. Det er ikke utenkelig at Aslak kan ha hatt HIV/Aids i tankene, og aktualiserer syfilistemaet i lys av sykdommer det er mye oppmerksomhet omkring i dag.

6.1.2 Arv

Arvetemaet er mest fremtredende i tekstene som ble skrevet til oppgave 2. Aslak utelater arvetemaet helt i sin tekst, og dermed gir han også et svar på flertydigheten i dramaets motiv. Teksten ansvarliggjør Osvald i forhold til hans eget liv. Ingen andre enn han selv har påført sykdommen. I motsetning til Aslak har Sigurd tydelig inkludert arvetemaet i sin tekst. Teksten hans inneholder entydlig fortolking som gir et annet svar på dramaets flertydighet. Osvald ødelegges på grunn av arven fra herr Alving. Sigurds og Aslaks tekster inneholder dermed to ulike lesertolkninger av det samme temaet.

6.1.3 Barmhjertighetsdrap

Både Sigurd og Aslaks tekster slutter med Osvalds død. Mens Sigurd har valgt å dikte en naturlig død på bakgrunn av sykdommen, og helt se bort fra sluttscenen i dramaet, har Aslak omformet motivet fra et barmhjertighetsdrap til et selvmordsmotiv. Tekstens avslutning kan betraktes som en aktualisering av sluttscenen i *Gjengangere*. Barmhjertighetsdrapet gjendiktes som selvmord der individet selv velger å avslutte sitt eget liv. Osvald er her selvstendig og fri til å ta de egne valgene.

6.1.4 Erotiske motiv

Det kan se ut som jentene tiltrekkes av de erotiske motivene. I både Emma og Barbaras tekster aktualiseres motiv fra dramaet som spiller på det erotiske. Barbaras tekst aktualiserer forholdet mellom Helene Alving og Manders, og hun utforsker temaet fra begge rollenes perspektiv. I gjendiktningen av en episode aktualiserer hun dramaets forhistorie. Det hemmelige forholdet fra forhistorien har fanget hennes interesse nok til at hun har valgt å skrive om dette. Emma har diktet en scene hvor Regine presenteres som en forførerske. Denne scenen kan betraktes som en

aktualisering og nydiktning av motivene med forbindelsen mellom Oswald og Regine, inspirert av scenen i blomsterværelset og de mange hentydningen til forholdet mellom dem. Camilla spiller ikke på det erotiske på den samme måten, men skriver om den umulige kjærligheten. Hun har omformet motivet med halvsøsknene som ikke kan få hverandre, til et motiv der Regine avviser Oswald. Camillas tekst aktualiserer ikke dramaets motiver i særlig grad sammenliknet med andre tekster i utvalget. Hun benytter inspirasjonen fra dramaet til å skrive en tekst som ikke knyttes særlig til det tematiske i dramaet.

6.1.5 Radikal tolking av dramaet

Enkelte tekster gjendikter temaene fra dramaet ganske tydelig, mens andre er mer antydende i så måte. Emmas antyder en radikal tolking av sigarscenen fra dramaet. Teksten inneholder ikke eksplisitte tolkinger av motivet, men den utformingen det har i teksten antyder en fortolking om barndomsminner som må glemmes. Teksten kan implisere overgrep i Osvalds barndom, og en pervertet far. Det er kun Emma i utvalget som aktualiserer temaet på denne måten.

6.1.6 Kunstneren

Kunstnertemaet er også et utvalgt tema i elevtekstene. Det er Anders som tegner det tydeligste bildet av kunstneren Oswald i sin tekst. I teksten utforskes kunstnerrollen, med en blanding av referanser fra dramaet og elevens egne tanker om kunstneren som type. Osvalds bakgrunn presenteres som grunnlag for kunsten, men teksten undersøker ikke motivene nærmere og aktualiserer likevel ikke de alvorlige temaene i dramaet. Line har valgt samme tema, men teksten aktualiserer ikke kunstneren Oswald. Som vist i analysen skrev hun en tekst med få referanser til *Gjengangere*, og teksten aktualiserer på den måten heller ikke noen av motivene fra dramaet.

6.1.7 Angrende synder

I Heddas tekst betraktes temaet fedrenes synder og arven som videreføres fra en annen vinkel enn det som presenteres i dramaet, nemlig fra synderen selv. Når hun aktualiserer temaet slik, fremstår teksten som en intertekstuell utforsking av motiver der herr Alving manifesterer seg som en angrende synder som vil rette opp fortidens feil. Hedda dikter på denne måten et etterord til dramaet, som inkluderer håp om forsoning i tragedien.

6.1.8 Tema i lys av kjønn

Det kan se ut til at det er forskjeller mellom gutter og jenters interesse for motivene i *Gjengangere*. Et flertall blant guttene i det totale materialet har valgt å skrive om syfilis. Det kan tyde på at nettopp dette temaet fanger deres interesse mer enn andre. Elevtekstene presenterer ulike fremstillinger av motivene knyttet til temaet. Karakteristisk for jentene er at de viser mer spredning i sin orientering av det tematiske. Hvis en kan snakke om noen fellestrekk kan en se en tendens til at jentene viser mer interesse for de mellommenneskelige relasjonene, og erotikken i dramaet.

Jeg har valgt å benytte en vid definisjon av begrepet *aktualisering* innenfor min studie. Jeg er likevel klar over at andre definerer dette begrepet mer avgrenset. Når jeg har benyttet en vid definisjon av begrepet, er det fordi jeg mener dette best kan beskrive prosessen hvor elevene på ulike måter bruker dramaet og gjenskaper enkeltema i egne tekster. Aktualisering av dramaet forekommer i de fleste tekster, men da som aktualisering av deler av dramaet. Det er også tekster i utvalget som ikke aktualiserer dramaet. Lines tekst er det klareste eksempelet på dette.

6.2 På hvilken måte uttrykker tekstene elevenes innlevelse eller distanse overfor *Gjengangere*?

I tekstene ønsket jeg å finne ut om elevenes tekster kunne vise innlevelse eller distanse overfor *Gjengangere*. For å kunne si noe om dette var jeg interessert i å finne ut hvilke karakterer fra dramaet elevene valgte å legge vekt på, og hvordan de fremtilte rollenes personlighet i tekstene. Innlevelse handler i stor grad om hvilke personer leseren involverer seg i under lesningen, og jeg mener derfor at det ville være en sammenheng mellom interesse for rollene i dramaet og gjendiktningene av rollene i egne tekster. I analysen så jeg derfor nærmere på hvilke roller som aktualiseres, og hvilke som er mer fremtredende enn andre.

Seks av åtte elever i utvalget (Emma, Camilla, Sigurd, Aslak, Anders og Line) har valgt Osvald som hovedperson i sine tekster. En kan derfor konstatere at elevene fattet interesse for denne rollen i dramaet. Elevene fremstiller Osvald forskjellig, men de har til felles at de viser en tydelig innlevelse i rollen. Line skiller seg ut i så måte fordi teksten ikke i særlig grad viser engasjement og innlevelse. Dette kan ha sammenheng med den manglende interaksjonen mellom repertoarene. Det kan ha vært for stor avstand mellom tekst og leser, noe som førte til ”mismatch” mellom

repertoarene. De fem andre tekstene viser spor av elevenes sympati og empati overfor Oswald. Dette kan ha sammenheng med en kombinasjon av flere forhold, som at elevene opplevde karakteren Oswald som hovedperson etter teateropplevelse n og arbeidet i klasserommet, og at de utviket empati overfor karakterens liv og situasjon. Det kan også komme av nysgjerrigheten knyttet til spenningen ved Osvalds sykdom. Sigurd viser sympati gjennom den personifiserte syfilisskikkelsen som har reservasjoner mot å ødelegge Oswald, mens Aslak viser empati gjennom fremstillingen av Osvalds fortvilelse. Emma viser medfølelse overfor barndomsminner som skal glemmes. Camilla viser innlevelse i fremstillingen av Oswald som i sin naivitet ikke forstår at forholdet til Regine skal ta slutt. Anders, som utforsker kunstneren Oswald, viser innlevelse og sympati gjennom presentasjonen av karakterens melankoli. Alle guttene i utvalget har valgt Oswald som sin karakter i dramaet, og deres tekster inkluderer ikke de andre rollene fra dramaet.

Helene Alving finnes i fire av elevtekstene i utvalget (Emma, Camilla, Barbara og Hedda), men utformingen av rollen varierer. I Emmas og Camillas tekster er rollen mindre fremtredende enn Oswald, som er deres valgte hovedkarakter. Emma fremstiller fru Alving i et komisk lys, der hun er overdrevet sprudlende, og nærmest knuser Oswald med sin omfavnelse. Camilla fremstiller karakteren som alkoholisert og ødelagt, helt uten kontrollen hun har i *Gjengangere*. Gjendiktningene kan være uttrykk for elevenes oppfatning av karakteren i dramaet. Elevene oppfatter rollene i lys av sin egen samtid, og det er ikke selvfølgelig at de forstår Helene Alvings valg om å forbli i et destruerende ekteskap. Å ikke bryte et slikt ekteskap kan da oppfattes som et svakhetstrekk ved fru Alving. Hedda integrerer også rollen, men som i Emmas og Camillas tekst har fru Alving heller ikke her en sentral plass. Imidlertid er hun fremstilt mer positivt, og teksten viser en sympati overfor rollen gjennom beskrivelsene. I Barbaras tekst aktualiseres rollen derimot på en helt annen måte. Her er Helene Alving hovedperson, sammen med Manders, og rollen fremstilles med innlevelse, gjennom indre monologer. Barbara er den i utvalget som tydeligst har vist innlevelse i rollen.

Regine er integrert i to tekster i utvalget (Emma, Camilla). I begge tekstene presenteres hun som en flott kvinneskikkelse. I Emmas tekst er hun gjendiktet som en forførerske i et erotisk motiv. Hun har likevel kun en liten rolle i teksten. Camilla gjenskaper rollen som en hovedskikkelse. I teksten snur Camilla om på maktbalansen mellom Oswald og Regine, hvorpå Regine får en sterkere posisjon. Det er hun som avslutter forholdet i elevteksten. Det er interessant å se hvordan

karakterer og roller i dag kan betraktes på en annen måte enn i Ibsen samtid. Regines karakter er omtalt som svært rå og vulgær i flere anmeldelser fra 1881. Når unge jenter i dag leser og oppfatter rollen som en de i noen grad kan identifisere seg med, fordi de oppfatter rollen som en attraktiv kvinneskikkelse, viser dette et eksempel på at dramaets roller forstås i lys av lesernes samtid.

Pastor Manders integreres av to elever i utvalget (Barbara og Hedda). Barbara har valgt Manders som en av to hovedroller, sammen med fru Alving. Teksten aktualiserer Manders ufrie skikkelse som fører fru Alving tilbake til ”plikdens vei”. På denne måten former Barbara Manders rolle tett opp til slik skikkelsen fremstilles i dramaet. Barbara aktualiserer rollen som en karakter som ufri handler mot sin egen vilje og lykke, bundet av samfunnets normer og plikter. Teksten fremhever dermed konflikten mellom individet og samfunnet. I Heddas tekst er Manders integrert mer som en mindre sentral birolle i handlingen.

Som eneste elev i utvalget fremstiller Hedda herr Alvings perspektiv. Hun har valgt å undersøke en rolle som bare omtales i dramaets handling, og på den måten levendegjør hun rollen i sin tekst ved at karakteren tildeles en stemme. Gjennom jeg-fortelleren Alving fremstiller hun rollen uten å dømme karakteren for handlingene i fortiden. Hedda gir seg selv en ufordrende oppgave, ved at hun velger å fremstille den rollen som kanskje påkaller minst sympati i dramaet. Ved å gi herr Alving perspektivet setter hun seg inn i denne karakterens sted.

6.2.1 Innlevelse som involvering eller identifikasjon?

I teorikapitlet gjorde jeg rede for forskjellige former av innlevelse. Innlevelse i personer kan forekomme som identifikasjon med karakterene, eller som involvering i andres liv, i form av medlevelse i deres liv. Et karakteristisk trekk ved tekstene er at de viser innlevelse i tilknytning til dramaet. Når det gjelder former av innlevelse kan det se ut som innlevelse i form av involvering tydeligst er til stede. Dette ser jeg i sammenheng med avstanden mellom Ibsendramaets handling og karakterer og elevenes eget liv. Det tematiske som drøftes i dramaet er ikke i særlig grad knyttet til erfaringsnære tema og sammenhenger for elevene. I tillegg er avstand i tid mellom dramaets og elevenes samtid av betydning. Derfor vil elevene i større grad nærme seg Ibsens drama med involvering mer enn identifikasjon. Elevene lever seg først og fremst inn i rollene i form av medlevelse i de litterære rollenes opplevelser og handlinger. Når involvering er den tydeligste forekomst av innlevelse i utvalget kan dette også ha sammenheng med at alle rollene i

Gjengangere har problematiske trekk som ikke legger til rette for innlevelse i form av identifikasjon. Dette betyr likevel ikke at elevene ikke kan la seg engasjere av handling og tema som ikke direkte angår deres liv.

6.2.2 Innlevelse i lys av kjønn

Hvis en betrakter det samlede utvalget i lys av kjønn, kan en tydelig se at guttene velger Oswald som sin hovedkarakter. Tre av jentene velger også Oswald, så rollen har interessert flest elever totalt. Jentene viser likevel et mer variert utvalg av roller de lever seg inn i. Jentene undersøker både den yngre og eldre kvinneskikkelsen, og prøver også ut de eldre mannlige karakterenes perspektiv i egne tekster. Når elevene viser innlevelse og involvering i roller som er forskjellig fra dem selv, mener jeg dette illustrerer at ungdomslesere *kan* lese og leve seg inn i litteratur som ikke er nær deres egen erfaringsverden.

Det kan i enkelte tekster også forekomme former av identifikasjon. Som den unge kvinnelige karakteren i dramaet, er det nærliggende at unge jenter vil kunne betrakte Regine som mest aktuell for identifikasjon. Når både Emma og Camilla beskriver Regine som attraktiv og tiltrekkende og fremstiller rollen på en positiv måte, kan det tenkes at tekstene inkluderer utforskning av deres kvinnelige identitet. Når også alle guttene har valgt Osvalds perspektiv, kan en av grunnene til dette være interessen for den unge mannlige karakteren ut fra identifikasjon. Tekstene formidler ikke tydelige svar på disse spørsmålene, så man kan ikke konkludere om dette er tilfellet. Det kan like gjerne være spenningen og det pirrende med Osvalds sykdom som kan spille inn i guttenes valg av hovedperson i tekstene. Karakteren kan også være valgt av mangel på andre rollemodeller.

Det er karakteristisk ved Ibsendramaets roller at de alle har trekk ved seg som kan oppfattes negative. Smidt beskriver at identifikasjon med litterære karakterer kan være konfliktfylt når de åpenbare rollene for identifikasjon ikke stemmer over ens med leserens egne verdioppfatninger (Smidt 1984). Osvalds destruktivitet kan for eksempel stå i veien for guttenes identifikasjon med ham, selv om karakteren med tanke på alder og kjønn i utgangspunktet kunne være en modell. Ved lesningen av eldre tekster som Ibsens drama, kan verdikonflikter mellom tekstens og leserens repertoar være en hindring når det gjelder identifikasjon med roller. Ut fra utvalget kan jeg likevel konstatere at til tross for avstand mellom leserens og tekstens repertoarer, har innlevelse funnet sted, om enn ikke som sterkeste grad som identifikasjon.

6.3 Hvilke tekstkvaliteter preger elevtekstene?

Samtlige tekster i utvalget er episke tekster. Ingen elever har benyttet dramaet som sjangerforbilde i skriveprosessen, men som inspirasjon for episk diktning. Dette har sammenheng med at oppgavene oppga hvilken sjanger elevene skulle skrive, og at dette ga andre føringer for bruk av sjanger. Det var kun oppgave nr. 4 som eksplisitt åpnet for å skrive i dramaets sjanger. Dramaet som tekst har også en mindre sentral plass i selve skriveopplæringen, og når elevene velger en episk form, kan dette også være en del av bakgrunnen. Når jeg i det følgende drøfter tekstkvalitetene ved tekstenes globale og lokale nivå på tvers av utvalget, er det i lys av underkategoriene i analysekategorien *tekstkvaliteter*.

6.3.1 Fortellerhandling

Et tydelig trekk ved tekstene er at de er selvkommuniserende. Tekstene kommuniserer gjennom de valgte perspektivene i tekstene, og fortellerhandlingen drives naturlig fremover gjennom disse. Et flertall av elevene i utvalget, seks elever, har valgt en eller flere jeg-fortellere, mens to elever skiller seg ut ved at fortellerhandlingen realiseres gjennom 3. personspektiv (Aslak og Barbara). Tekstene i utvalget har til felles at de for en stor del inneholder indre monologer, og skifter mellom dette og refererende handlingssekvenser. To elever, Camilla og Barbara, har benyttet perspektivskifter mellom karakterene. Begge gjør dette på en sikker måte i tekstene sine.

6.3.2 Fortelling

Siden alle elevene valgte å skrive tekster med fortellingen eller novellen som utgangspunkt vurderte jeg i analysen hvordan fortellingens komposisjon er utviklet. I oppsummeringen viste jeg at et flertall av elevene skriver egentlige fortellinger som følger en fortellingsgrammatikk. Det er imidlertid ikke dette som avgjør i hvilken grad eleven aktualiserer motiv og tema fra *Gjengangere*. Emmas tekst er utpreget litterær i sin form med en selvkommuniserende fortellerhandling i kombinasjon med integrerte impliserte historier og språklige symboler. Camillas tekst benytter en tydeligere fortellingsgrammatikk, men perspektivene og den litt naive fremstillingen av Osvalds og Regines forhold gir fortellingen mindre dybde enn for eksempel Emmas tekst. To tekster kan beskrives som refererende fortellinger der de med komposisjonen *før, under og etter* intervjusituasjonen er en form for følgefotellinger. Tekstene har andre kvaliteter som gjør dem noe mer litterære, men de har trekk fra refererende teksttyper som fortsatt kan forekomme i ungdomstrinnet og særlig kjennetegner elevtekster ved tidligere skolealder (Skjelbred 2003). Et totalbilde av tekstene i utvalget er at fortellingene har en tydelig strukturert

komposisjon med begynnelse, midte og slutt. Fortellingens ulike segmenter følger hverandre med selvkommuniserende fortellerhandlinger. Tekstenes globale strukturer følger mønstre fra episke tekstsjangere.

6.3.3 Historier

Dramaets forhistorie og nåtidshandling inneholder mange motiv som ga elevene rike muligheter til å la seg inspirere, gjendikte og integrere ulike historier i tekstene, selv om de også svarer på en konkret tekstoppgave som inneholder noen føringer. Hvordan elevene har benyttet motivene fra dramaet, varierer. I enkelte tekster sammenfaller fortellingen og historien som ett tekstnivå. Lines tekst, som ikke integrerer historier fra dramaet i særlig grad, er eksempel på en slik tekst. Sigurd og Aslaks tekster inkluderer en forhistorie i fortellingen, men utover det sammenfaller historie og fortelling som ett tekstnivå. Et flertall i utvalget inkluderer flere historier i fortellingen. Barbara og Emma integrerer både tydelige og mer indikerte, antydende historier. Dette gir flere lag av historier, noe som gir tekstene en mer kompleks form. Elevtekstene inkluderer på det meste opptil fire historier.

6.3.4 Språklige trekk

Det laveste nivået i tekstene jeg har analysert, er språknivå. Det tydeligste her er samsvaret mellom hvordan teksten kommuniserer ved de forskjellige nivåene. Tekstene som har en velutviklet oppbygging, som f. eks Barbara, Aslak, Sigurd og Emmas tekster, har også et språk som kan betegnes som litterært. De fire elevene har brukt implisitte språkhandlinger i fortellerhandlingen, og konstruerer ved dette ulike lag i fortellingens struktur. De benytter litterære virkemidler som metaforer og symboler. Noen av elevene i utvalget har valgt mindre poetiske uttrykksformer, og Anders og Lines tekster er eksempler på tekster hvor språket ikke er utpreget litterært. Dette sammenfaller også med komposisjonen i deres tekster. Både tekstenes lokale og globale nivå er enklere her. Totalinntrykket av tekstene i utvalget er likevel at det for et flertall finnes en poetisk oppmerksomhet i de lokale språknivåene, som sammen med de øvrige tekstnivåene tydeliggjør at tekstene er utpreget skjønnlitterære.

6.4 På hvilken måte kan oppgavevalg vise elevenes fortolkninger av dramaet og gi uttrykk for elevenes skrivepreferanser?

Oppgave 5 var den eneste oppgaven som ga muligheten til å skrive en saklitterær resonerende tekst. Muligheten til å drøfte dramaets tema og symbolikk i en annen form enn det de skjønnlitterære tekstoppgavene kunne tilby, ville for flere elever, slik jeg som lærer kjente dem, gi god uttelling for resultatene. Når ingen av de femten elevene som deltok i prosjektet valgte denne oppgaven, gir det grunnlag for refleksjoner. Som klassens lærer betraktet jeg oppgave 5 som interessant. Etter samtalene vi hadde om dramaet i klasserommet i etterkant av teaterforestillingen, skulle elevene også være godt forberedt til å besvare en slik oppgave. Skriveopplæringen hadde i samtlige tre år hatt vekt på ulike former av resonerende og argumenterende teksttyper. Bevisst på tendensene med fokuseringen av skjønnlitterære tekstformer i skolen, var det for meg som lærer en prioritering å legge til rette for at klassen skulle opparbeide tekstkompetanse innenfor saklitterære tekstformer, som en likeverdig del i sine tekstrepertoarer. Når ingen valgte oppgaven, bekrefter dette funnene i KAL-prosjektet. Elevenes skrivepreferanser er for et tydelig flertall skjønnlitterære sjangere. Når elever velger resonerende tekstformer er dette ofte i sammenheng med tema som har nær tilknytning til elevens egen tilværelse, det vil si erfaringsnære sammenhenger (Berge m.fl. 2005).

Hvis vi ser nærmere på oppgave 5, er det ikke sikkert at det kun er sjangeren i seg selv som fører til at elevene ikke velger denne oppgaven. Det kan være temaet som ikke appellerer til ungdomsskoleeleven. Å skrive en tekst om *"alle slags gamle nedarvede meninger og tro"* oppleves antakelig ikke aktuelt nok til å fange interessen til 16-åringer, som i sin natur er mer fremtidsorientert. De er mer fokusert på alt det spennende fremtiden kan bringe, og derfor er det mer interessant å skrive om tematikk som er fremtidsrettet. Elevene har valgt andre oppgaver med tema som interesserer mer.

Oppgave 1, 2 og 3 legger opp til skriving om Osvald. Det er totalt tolv av femten elever som valgte disse oppgavene. Dette tyder på at klassen interesserte seg for Osvald som karakter i *Gjengangere*, og at oppgavene som inkluderer hans rolle var det mest interessante å skrive om for et flertall elever. Oppgave 2 ble valgt av litt over en tredjedel av klassen, seks elever. Derfor er det noe ved temaet og nettopp formuleringen som vekket interessen. I den inkluderes ord som *kjønn* og *kjønnssykdommer* som en kan anta pirrer nysgjerrigheten til ungdomsleseren. Formuleringen inkluderer også noe farefylt og truende som vekker spenning. *"- en kjønnssykdom*

som kan føre til sinnssykdom og død.” Når så oppgaven videre inviterer til å skrive en fortelling der ”syfilisen er et levende vesen”, åpner dette for fabulering og fantasi. Oppgaven tilbyr å skrive en personifikasjon av syfilis, og ved det å skrive fantastisk litteratur. Når så mange gutter velger denne oppgaven, ser jeg dette i sammenheng med deres interesse og motivasjon i lese- og skriveprosessen. Rapporten fra PISA 2006 konkluderer at gutter har økt interesse og motivasjon for lesing, og ser sammenhenger mellom dette og deres interesse for ”fantasy”-litteratur. Jeg mener en her kan se en sammenheng mellom guttenes oppgavevalg i prosjektet og konklusjonene om leseinteresse og motivasjon.

Oppgave 4 er den eneste oppgaven som inviterte elevene til å benytte dramaets sjanger som forbilde i skriveprosessen i oppgaveformuleringen ”*skriv en scene*”. Den ene eleven som valgte denne oppgaven, har sett bort fra dette og valgte å skrive episk diktning. Jeg ser dette i sammenheng med fokuseringen på episke sjangere fremfor drama i skriveopplæringen. Barbaras tekst handler riktignok om et møte, som kunne være en scene, men slik hun har formulert sin tekst, er den en gjendiktning av et motiv overført i en annen sjanger, som er en mer integrert tekstform i elevens skriverepertoar.

6.5 Hvilke konklusjoner kan trekkes på bakgrunn av analysen og de teoretiske utgangspunktene?

6.5.1 Matchende repertoarer

Dramaets tekstform utgjorde en del av det litterære repertoaret i klassen i forkant av prosjektet. Derfor kan en si at kjennskap til tekstsjangeren i seg selv skulle kunne legge til rette for ”matchende” litterære repertoarer hos elevene som lesere og de litterære repertoarer som de ville finne i *Gjengangere*. En eldre tekst som *Gjengangere* ville også potensielt kunne gi utfordringer på det tematiske planet, med historiske og kulturelle forskjeller mellom Ibsenteksten og elevenes allmenne repertoarer. Analysen viste likevel at flertallet i utvalget viste engasjement og innlevelse i dramaet, og dermed ”matchende” repertoarer også med tekstens allmenne repertoarer. Når et flertall elever fant tematisk relevans i dramaet, kan dette ha sammenheng med forhåndskunnskap og kjennskap til de litterære tekstrepertoarene, men også Ibsentekstens kulturelle overføringsverdi. Kontroversielle tema som kjønns sykdommer, eutanasi, selvmord, incest, ekteskapsbrudd og skilsmisse er tematikk elevene kan relatere til sin egen samtid, til tross for avstanden til dramaets historiske kulturelle kontekst. Når et flertall elever finner ”matchende” repertoarer, er det nærliggende å anta at dette er knyttet til både det litterære og det allmenne.

6.5.2 Subjektiv relevans

Elevtekstene, med sine spor av lesertolkninger, viser at arbeidet i prosjektet for et flertall hadde en eller annen form av relevans. Når jeg sier dette er det på bakgrunn av at elevtekstene så klart fremviser en eller annen form av innlevelse i tema og roller fra *Gjengangere*. I analysen av elevtekstene kom det frem at elevene har lagt vekt på ulike sider ved Ibsendramaet i sine gjendiktninger. Hva som trigger elevenes subjektiv relevans i dramaet varierer, noe en kan se fra tekst til tekst. Likevel forekommer det noen mønstre for hva elevene i klassen finner relevant og legger vekt på når de utvikler motivene. Samlet representerer klassens gjendiktninger av *Gjengangere* de fleste tema i dramaet, og det foreligger en bredde av tolkninger i materialet, som kan tyde på at det kan ha vært ulike former av tematisk relevans til stede i arbeidet med dramaet.

Det kan være et legitimt spørsmål om tekstproduksjon og lesningen av litterære tekster i norskopplæringen har relevans for eleven til enhver tid. Tekstproduksjon i skolen kjennetegnes ved at den i sin form er preget av øvelsesskriving, på vei mot en rikere tekstkompetanse. L97s vekt på sjangerbeherskelse og den seneste læreplanenes kompetansebegrep har sterkt trykk på skriftlig ferdighet med kompetansemål som innebærer å strekke seg mot å beherske en rekke skriftlige uttrykkmåter, i et vidt repertoar av tekstsjangre. Men hvem skriver elevene for?

I prosjektet som er omtalt i min studie, fikk elevene reelle mottakere for sine tekster i skriveprosessen. For elevene fremsto forfatteren de fikk møte, som en litterær ekspert. Deres stemmer i spontanskriveringen ved skrivekurset ble umiddelbart hørt i klasserommet av forfatteren. Senere i prosjektet var forfatteren en reell leser av deres tekster. Tekstene ble løftet ut av klasseromskonteksten og "skoleskrivingen" når elevene deltok i et skriveprosjekt med reelle mottakere. At deres stemmer blir hørt av potensielle lesere, kan legge til rette for en form for relevans som ikke er til stede i det daglige arbeidet. Å få mulighet til å se sin egen tekst på trykk i bokform, og vite at andre kan lese ens egen tekst, gir en annen dimensjon til skrivearbeidet. Eleven kommuniserer som oftest til en udefinert, konstruert mottaker eller læreren gjennom skriveopplæringens mange oppgaver, og læreren er den reelle mottakeren for tekstene. Berge har tidligere beskrevet kjennetegn ved skoleskrivingen, først og fremst i videregående skole, og fremhevet den udefinerte mottakerrollen som noe av det han fant problematisk ved skoleskrivingen. Hvorfor skal en for eksempel skrive et brennende debattinnlegg hvis ingen skal lese teksten og dens meningsuttrykk? Ikke alle elever finner mening i det Smidt beskriver som

kvalifiseringsrelevans i øvelsesskriving. Å gi elevene reelle mottakere er et grep som kan fremme relevans i elevenes skriveopplæring.

6.5.3 Oppsummering

Prosjektet *Gjengangere* la til rette for at elevene skulle lese Ibsens *Gjengangere*, og forhåpentligvis bli inspirert til å skrive egne tekster med utgangspunkt i sine lesertolkninger. Det var ikke hensikten i prosjektet at elevene skulle formulere helhetlige tolkninger av hvordan de leste og fortolket dramaet. Dette kan oppfattes som en dekonstruksjon. Jeg mener likevel at om ungdomsskolelesere skal arbeide med litteratur som Ibsens drama, bør det fagdidaktisk legges til rette for å minske avstanden som kan finnes mellom tekstens og leserens repertoarer. Dramaene må aktualiseres for elevene på en måte som er tilpasset deres nivå.

I teorigapitlet gjorde jeg rede for at både den tidligere læreplanen L97, og den gjeldende læreplan K06 legger vekt på skriving og lesing som parallelle prosesser. Undervisningsprosjektet *Gjengangere* illustrerer hvordan et slikt samvirke kan foregå. Elevene fikk anledning til å fordype seg i et utvalg av motiver i dramaet gjennom skrivingen. Skriveprosessene kan betegnes som utvidede leseprosesser, der skrivingen utgjorde en del av tolkningsprosessen. Ved å undersøke tema og motiv fra dramaet gjennom egen skriving kunne elevene bruke dramaet på en måte som påvirker deres forståelse og lesning av verket. Med studien av elevtekstene i prosjektet ville jeg undersøke hvordan *Gjengangere* aktualiseres i elevtekstene. Jeg fant at et flertall tekster aktualiserte utvalgte tema og motiv, og at de kreative skriveprosessene la til rette for ulike lesertolkninger og innlevelse. Enkelte tekster fremstår som intertekstuelle i forhold til dramaet, der elevene gjennom en episk form kommenterer dramaets tematikk og handling.

7 AVSLUTNING

Skolen har en lang Ibsentradisjon. Selv om anbefalte forfatterlister elever bør lese litteratur av ble fjernet med læreplanen Kunnskapsløftet, har Henrik Ibsen likevel en særstilling innenfor litteraturen i ungdomstrinnets norskfag. Ibsentradisjonen står sterkt innenfor skolen. Samtidig legger de overordnede formålene og de enkelte kompetansemålene også i ny læreplan klare føringer som tilsier at man ikke kommer utenom vår største dikter i et internasjonalt perspektiv. I fagets formål heter det:

”Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser — språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.”(LK06)

Hvis en ser nærmere på de konkrete kompetansemålene i læreplanen er Ibsens tekster også forankret her. Under hovedområdet *språk og kultur* heter det i et kompetansemål for 10. trinn at norskfaget skal:

”presentere viktige temaer og uttryksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar”(LK06)

Ibsens tekster har en viktig posisjon blant ”forrådet av tekster” i den levende kulturarven som på nytt kan forandres, skapes og iscenesettes gjennom aktualiseringer. I denne studien har jeg valgt å benytte en vid definisjon av begrepet og forstår aktualiseringer som den måten elevene gjenskaper tema og motiv fra dramaet i egne tekster. Begrepet kan oppfattes smalere, som når noe allmenngyldig i dramaet får et nytt meningsinnhold. Gjennom aktualiseringer av de allmenngyldige temaene i dramaene kan de få nye og uventede betydninger for unge lesere, som møter teksten med sine perspektiver. Elevene tolker dramaet i lys av sin samtid, ut fra egen erfaringsbakgrunn. Selv om det er avstand i tid mellom Ibsens drama og elevenes samtid, og det i utgangspunktet kan være et spenn mellom tekstens og leseres repertoarer, finnes det kulturelle overførbare tema. Ibsens tekster omhandler eksistensielle problemstillinger knyttet til det å være

menneske. Dramaene utforsker og reflekterer over menneskets selvforståelse, identitet og subjektivitet. Vår samtids individorientering og subjektsforståelse kan finne gjenkjennelse i spørsmålene som reises i Ibsens drama. Ibsendramaene gir flertydige svar, og derfor gir tekstene unge lesere mulighet til å forstå og lese dem ut fra en samtidskontekst.

Det er ikke sikkert at unge lesere vil lese og forstå Ibsen i lys av tradisjonelle fortolkninger. Det allmenngyldige i dramaene må aktualiseres og gjelde her og nå (Rekdal 2003). Dersom ikke dramaet kan gi gjenkjennelse, innsikt og ny erfaring, eller oppleves som eksistensielt viktig, mister Ibsen sin mening og lesningen av verkene blir en obligatorisk og meningsløs overgangsrite (Rekdal 2003). Derfor må en i skolen fagdidaktisk legge til rette for å skape relevans og meningsfulle sammenhenger for dagens lesere i møtet med eldre kulturarvtekster. I undervisningsprosjektet som er omtalt i denne studien, kan en se at elevene fester seg ved deler av tematikken i *Gjengangere* mer enn helheten, og at temaene de legger vekt på, blant annet er de erotiske motivene og de tabubelagte emnene som syfilis, eutanasi, incest og selvmord. Det som virket sjokkerende ved dramaene i Ibsens samtid, kan også i dag pirre unge lesers nysgjerrighet og aktualiseres i en moderne kontekst.

I kompetansemålene for *skriftlig norsk* er Ibsen også innlemmet ved at elevene både skal "*lese og skrive tekster i ulike sjangere*" (LK06), hvor dramaet eksplisitt er nevnt som en av flere sjangere elevene skal beherske. Jeg anser Ibsens drama for å være svært aktuelle i skolens norskundervisning. Ikke bare fordi dramaene står sentralt i vår litterære kulturarv, men fordi dramasjangeren i særlig grad har potensialer og kan åpne for å engasjere, levendegjøre og iscenesette klassiske verk for elevene. I dramapedagogiske aktiviteter kan elevene nærme seg tekster på en måte som vekker deres engasjement og inspirasjon. Studien har også illustrert at dramaene kan benyttes som et godt utgangspunkt for elevenes kreative skriveprosesser.

Gjennom dramaets form kan elevene iscenesette og undersøke perspektiver som er ulike deres egne, og gjennom dette utforske ulike identiteter og roller. Jeg mener drama særlig kan øve elevene i empati og utvikle demokratiforståelse. Prosjektet i denne studien inkluderte ikke dramapedagogiske aktiviteter. Elevenes tekstarbeid innebar likevel empatiske øvelser som er beslektet med å spille ut roller i en dramatisering. I skriveprosjektet skrev elevene seg inn i roller gjennom skriveprosessene. Det er et fellestrekk ved elevetekstene i denne studien at elevene viser

en tydelig form for empatisk oppmerksomhet i perspektivene som beskrives i tekstene. Jeg ser innlevelsen i sammenheng med bruk av drama og rolleinnlevelse i undervisningen.

Som pedagog har det vært et privilegium å forske i eget felt og se nærmere på hvordan elever på ungdomstrinnet leser, fortolker og bruker et drama av Ibsen. Med studien ønsket jeg å undersøke om 16-åringer finner relevans i litteraturarbeidet med Ibsens drama ved å se nærmere på om og på hvilken måte elevene aktualiserte Ibsens drama i sine egne tekster. Elevenes gjendiktninger viser ikke helhetlige tolkninger av *Gjengangere*, og dette kan ha sammenheng med den fagdidaktiske tilnærmingen i undervisningen på ungdomstrinnet, der det ofte legges vekt på deler av verk, og at elevene ikke leser alle verk i sin helhet. Dette behøver likevel ikke innebære fragmenterte forståelser av dramaet. Arbeidet bekreftet Ibsens plass i norskfaget.

8 LITTERATUR

Aftenposten 14.12.1881. Gengangere. Familie-Drama i 3 akter af Henrik Ibsen. 17.11.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=56314&subid=0>

Aftenposten 17.12.1881. Henrik Ibsen: Gengangere. Et familiedrama i tre Akter. 17.11.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=59263&subid=0>

Appleyard, J.A. (1990) *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berg, T. (2001). Henrik Ibsens teatersyn. 15.11.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=348&subid=0>

Berge, K-L. (2005) Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: Berge m.fl. (red.), Bind II.

Berge, K-L og Hertzberg, F. (2005). Ettertanker – og tanker om framtidens utfordringer. I: Berge m.fl. (red.), Bind II.

Berge, K-L, Evensen, L.S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.) (2005) *Norske ungdommers skrivekompetanse*. Bind I-II. Oslo: Universitetsforlaget.

Bommarco, B. (2006) *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö Studies in Educational Sciences, No 25. Malmö: Lärarytbyggingen. Malmö högskola.

Brandes, G. (1881) Henrik Ibsen: Gengangere. 18.11.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=92258&subid=0>

Breiteig, B. (Red.) (2007) *Stykkevis og delt. Ibsen på en my måte*. Oslo: Utdanningsetaten.

Dagbladet 22.12.1881. Henrik Ibsen og Kristiania Theater. 17.11.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=56315&subid=0>

Figueiredo, I. (2006) *Slipp meg. En bok om Henrik Ibsen*. Oslo: Aschehoug forlag.

Garborg, A. (1881) Henrik Ibsen: Gengangere. Et familiedrama i 3 Akter. 17.11.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=446&subid=0>

- Hansen, J.M: *Fakta om Gjenagngere. Tilblivelse*. 17.11.98:
<http://ibsen.net/index.gan?id=136&subid=0>
- Heathcote, D. (1984) *Collected writings on education and drama*. I Johnson, L. & O'Neill, C. (Ed.) Evanston, Illinois: North Western University Press.
- Helleland, F. & Åslund, A. (1996): Dette er ikke en pipe. *Bøygen 1/ 1996*. 20.08.08:
<http://foreninger.uio.no/boygen/ibsen.html>
- Hemmer, B. (2003) Ibsen og det realistiske problemdrama. Fra Hemmer, B. *IBSEN. Kunstnerens vei*, Vigmostad & Bjørke / Ibsen-museene i Norge 2003, s. 212 -223.15.11.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=57641&subid=0>
- Hertzberg, F. (2006) Genreskrivning under skolans senere skoleår: å berette rækker inte. I Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 295-317.
- Hertzberg, F (2001). Tusenbenets vakre dans – Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. I: *Rhetorica Scandinavica* nr. 18, s. 92-105.
- Hvistendahl, R. (2000). "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann" *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900*. Dr. art avhandling. Unipub forlag. Oslo.
- Ibsen, H. (1881) *Gengangere – Et familiedrama i 3 akter*. Henrik Ibsens skrifter, Universitetet i Oslo, Ibsen.net 2005 20.08.08: <http://www.ibsen.net/index.gan?id=11124386>
- Ibsen, H. (1879) *Et dukkehjem. Skuespill i tre akter*. Henrik Ibsens skrifter, Universitetet i Oslo, Ibsen.net 2005. 20.08.08: <http://www.ibsen.net/index.gan?id=11124387&subid=0>
- Ilsaas, T. (1999) Det må komme fra hjertet. Særoppgaven i norsk som estetisk og poetisk uttrykk. I Hertzberg, F. og Roe, A. (red.). *Muntlig norsk*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 105-128
- Imsen, Gunn. (2005) *Elevens verden*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Iser, W. (1980). Interaction between Text and Reader. I Suleilman, S.R, Grosman, I. (Ed.), *Essays on Audience and interpretation* (side 109-119). Princeton: Princeton University Press.
- Iser, W. (1978) *The Act of reading: A Teheory og Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

- Johnson, B. (1993) Teacher-as-Researcher. ERIC Development Team. 15.01.08:
<http://www.eric.dev.gov>.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.W., Roe, A. (2007) *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matemaikk i Pisa 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Langslet, L.R. (2001) Henrik Ibsen og Edvard Munch. 18.11.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=445&subid=0>
- Malmgren, G. (2002) Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa - om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle. *Tidsskrift för lärarutbildning och forskning, volum 4*.
- Malmgren, L.G (1987) *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, K. (1994) *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester and New York: Manchester University Press. Manchester and New York.
- Morgenbladet 15.12.1881. Gengangere. Familiedrama i 3 akter af Henrik Ibsen. 18.12.08:
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=11160412&subid=0>
- Nationaltheatret. (2008) Lastet ned 08.12.08 fra <http://www.nationaltheatret.no/Nationaltheateret/>
- Penne, S. (2001) *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rakkestad, I. (2003) *Argumenterende elevtekster. En analyse av superstrukturen i tekster fra avgangsprøva i norsk våren 2000*. Hovedoppgave i nordiskdidaktikk. Universitetet i Oslo.
- Rekdal, A.M. (2003) Ibsen i skolen. Hvilken Ibsen? 18.11.08
<http://www.ibsen.net/index.gan?id=61059&subid=0>
- Rekdal, A.M. (2004). Ibsen som skolens Gjenganger? I: *Norsklæreren 4/ 2005*, s. 5 -11.
- Rekdal, A.M. (2004). *Skolens gjenganger? Et pedagogisk blikk på Ibsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, M. (1994). *The Reader, The text, The poem. The Transactional Theory of a Literary work*. Carbondale and Edwardsville
- Senje, T. (2000) “En skjeensvanger løgn..”. *Begynnelse, midte og slutt i elevfortellinger*. Hovedoppgave i nordiskdidaktikk. Universitetet i Oslo.

Skjelbred, D. (2006) *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. (3.utg.). Oslo: Cappelen.

Smidt, J. (2004). *Stemmer og dialog i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J.(1989) *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (1984) Nora og Helmer i klasse 1x. *Motskrift nr1/ 1984*, side 32- 80.

Smidt, J. (1982). Hva kan litteratur brukes til på skolen? I Kittang, A. og Lie, U. (red). Oslo: Universitetsforlaget.

Strand, T. (1992) "*Det var og det var ikke..*" 7. klassingers resepsjon av romanen *Bortførelsen*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.

Sveen, M.B. (2005). *Kjære 8.-klassing. En studie av innhold, struktur og teksttyper i brev*. Hovedoppgave i nordisk didaktikk. Universitetet i Oslo.

Svennevig, J, Sandvik, M, Vagle W. (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.

Svennevig, J, Sandvik, M, Vagle W. (2002) *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen.

Vesterhus, P. (2007) Hvordan ble Osvald syk? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 13/ 2007.

Øgreid, A.K. (2005) *Strukturer og sammenheng i argumenterende elevtekster. Makrostrukturer og referentkopling i 10. klasseseter*. Hovedoppgave i nordiskdidaktikk. Universitetet i Oslo.

Øverland, P.J. (2004) *Arbeid med Soga om Gisle Sursson i skolen – en resepsjonsstudie*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.

Udanningsdirektoratet (2006) *Læreplanen Kunnskapsløftet*. 05.12.08:
http://www.udir.no/templates/udir/TM_KompetansemålGrunnskolen.aspx?id=2099

Utdanningsdirektoratet: (1997)*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. 05.12.08:
http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=554

Aamotsbakken, B. (2003) *Skolens litterære kanon –vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold. Tønsberg.

9 APPENDIKS

Her følger elevtekster fra undervisningsprosjektet Gjengangere som ikke ble inkludert i studiens utvalg.

Oppgave 1

Tittel: Osvald

Skal jeg gå inn? Nei, jeg venter litt til. Ute er det kaldt, men inni meg er det kaldere. Jeg er nervøs og litt spent. Kulden strømmer stadig inn i kroppen min. Vet ikke om jeg skal gå ikke å gå inn. Jeg er ikke redd, men bare litt usikker på hva som venter meg der inne. Kanskje står det folk bak døren og ønsker meg velkommen? Eller kanskje ikke. Døren foran stirrer på meg med sitt ene glassøye og ber meg å gå inn. Jeg løfter forsiktig hånden og legger den på dørhåndtaket. Holder den der en stund. Helt stille. Så vrir jeg den, og med ett sier det klikk og døren åpner seg. Straks varmen i huset strømmer ut, blir den omringet av kulde. De prøver å slippe unna, men har ikke noe annet valg enn å overgi seg. Deres ende har kommet, og de må innse det. For her slutter det. I dette huset.

Idet foten min trækker over dørterskelen, og duften fra kjøkkenet slår imot meg, dukker mange minner opp. De morsomme stundene i barndommen, og de interessante øyeblikkene i livet mitt. Døren glir igjen bak meg, og her står jeg. Hjemme. Etter å ha vært så lenge borte, føles det godt å komme tilbake. Til tross for de korte besøkende, har jeg lengtet å komme hjem. Jeg ser meg litt rundt, og legger merke til Regina. Hun står i kjøkkenet. Stresset. Med et stort forkle og en kokkelue, går hun fra den ene enden av kjøkkenet til den andre. I den ene hånden holder hun kniv og skjærer, og i den andre hånden holder hun en franskbok. Hun forsøker nok å lære seg fransk.

Det ville være synd hvis jeg forstyrret Regine. Derfor lar jeg henne være i fred i sin egen verden. Isteden velger jeg å gå opp til rommet mitt. Det er en stund siden jeg har vært der, og jeg lurar faktisk litt på om tingene står slik de sto da jeg dro. Jeg husker at den siste dagen før jeg måtte dra, ryddet jeg rommet mitt. Sorterte bøkene alfabetisk og la dem pent i bokhyllen og sånt. Feide bort støv, og vasket hele rommet fra gulv til tak. Å ha et rent rom med skinnende gulv og lysende møbler gjør en glad. I dette rommet var det også mange minner. Bildene som hang over sengen, ble tatt på mitt første skoledag. Jeg mistet min første tann. eller rettere sagt, mine første tenner i den veggen som har en bulk med en ansiktsform i. Ikke husker jeg hvordan det skjedde, men jeg har mine anelser.

Når jeg åpner døren til rommet mitt, blir jeg overrasket og samtidig forvirret. Synet som møter meg, er langt ifra det som var forventet. Jeg kan ikke tro med mine egne øyne. Følelsene veksler nå mellom forvirring og raseri. Mitt rom, mitt eneste rom, er blitt byttet ut med et gjesteværelse. Alle tingene og minnene mine, ligger i en svart diger pose med markert "Osvald" på. Jeg skjønner ikke helt. Er ikke jeg lenger et familiemedlem, men en gjest? Jeg knytter neven, men får ikke det helt til. Fingrene mine føles så stive. Det er som om noen har gipset dem. Lillefingeren, det er den som har det verst. Den står bare rett ut. Forsøker den å peke på noe tro? Hm... Nei, det virker usannsynlig. Jeg ser ut av vinduet. Det er så vakkert ute.

Solnedgang. Folk begynner å tenne å lysene. De som bor nærmest her, tenner dem først. Så med jevne mellomrom tenner de andre dem. For meg, virker det som om lysene viser veien til noe. Noe som ligger høyt oppe, og blir kalt for himmel. Da jeg var liten, ønsket jeg å se hvordan det var der oppe. Jeg hørte av noen at det var stille og fredfullt der. Ikke mas og ikke stress. Man kunne slappe av dagen lang. Men nå som jeg er blitt større, vil jeg ikke lenger dra. Jeg har så mye å miste. Tiden er nok snart omme for meg, men jeg skulle ønske at jeg kunne være her for alltid, sammen med Regine.

Som kulden overvant varmen fra huset, overvinner mørket over lyset. Det lyse blir skjøvet til side, mens mørket kommer frem og legger seg som et stort teppe over Rosenlund. Ikke en stråle av lys skinner gjennom det tykke teppe. Ute er det fortsatt folk. Et kjærestepar, en familiefar med to barn og noen andre. Mens jeg fortsatt ser ut av vinduet, hører jeg noen skrike navnet mitt bak meg. Jeg kan ikke ta feil av den stemmen. Regine. Jeg snur meg rundt. Der står hun smilende og overlykkelig. Jeg får også frem et smil og løfter armene for å motta en klem. Men der som skjuler seg bak smilet, er ikke glede. Det er noe som gjør en trist. Sorg.

Oppgave 2

Tittel: Kappeledd

Det er en stille kveld her på Rosenlund. Sola er på vei ned over åskammen, og gatene er tomme. Her oppe på loftet sitter jeg alene, mens du spiser middag med familien din. Jeg har bestemt meg for ikke å plage deg i dag, det er tross alt din første kveld med familien på over ti år. Men bli nå for all del ikke for trygg, jeg skal nok ta deg! Din fars synder kan ikke gli forbi uten å sette spor etter seg.

Du lurar sikkert på hvordan jeg vet hvor lenge det er gått siden du så familien din, men det skal du ikke bry deg om. Jeg har vært i familien lenger enn du har levd. Det har nemlig skjedd store skandaler i din familie. Men nok om det, i morgen kryper jeg tilbake inn i deg, og da skal du nok se at det å holde lillefingeren ut mens du drikker blir mer enn bare noe du gjør for å jåle deg.

Hvordan jeg ser ut er nok ikke helt klart for deg, selv om du har sett meg mange ganger. Husker du ikke hva du sa til dine venner før du dro hjem? Husker du ikke at du sa at du trengte fred og ro for å glemme den kappeleddede skikkelsen som stadig viser seg i speil og ruter? Du tror du holder på å bli gal eller paranoid.

Men så heldig er du ikke. Men glem dette for i dag. I morgen kommer kanskje den kappeleddede skikkelsen og tar lillefingeren din.

Tittel: Syfilis

Jeg er et fordervet vesen, alltid på jakt etter ny kropp. De fleste som ikke kjenner meg, kjenner meg bare som en svart følelsesløs skygge, en galskapens (skygge overstrykning) ridder som du bare kan finne i de mørkeste smug. Men du Osvald, du ser meg som jeg virkelig er, du kjenner meg og jeg kjenner deg. Man kan på en måte si at vi har smeltet sammen til en. Du kommer aldri til å bli kvitt meg, jeg er alle de stemmene du hører i hodet ditt. Jeg spiser deg innenfra, først merker du ingenting, men du blir svakere og svakere og til slutt... Ja til slutt kjære vert, tar galskapen deg. JEG tar. Trenger inn i ditt sinn og forderver alle de tanker som må være der inne. Du vil sakte, men sikkert dø

mens jeg lemlester deg innenfra. Jeg vil kontrollere alle dine handlinger, alt du gjør vil egentlig ikke være deg, men meg. Du blir ett levende skall.

Du gir meg liv. Men du skal ikke klandre deg selv, det er din mors skyld som sendte deg bort og den skjelske faren din som danset runddans med alle byens kvinner. Egentlig fortjener du kanskje ikke å ha meg, jeg burde finne ett bedre sted å leve enn dette tomme skallet ditt. Hører du meg, Oswald? Du fortjener ikke leve livet og eneste grunnen til at jeg er her, er fordi jeg liker å se deg lide.

Jeg skal nyte det hver gang hjernen din skriker etter hjelp, for bare alene det er verdt det. Du er hjelpeløs uten meg, hvis jeg forlater deg blir du bare verre... Ditt liv ligger i mine hender kjære venn. Kanskje du skulle takke meg falle ned på kne og #vanskelig håndskrift# meg? For jeg er din frelser Oswald, jeg skal frelse deg fra denne urettferdige verden. Takk meg nå, finn en ny vert som jeg kan overføre mitt avkom til, så vi frelser flere fra dette helvete som stadig blir verre. Før meg inn i Regine kjære vert... Jeg kan se hun er sterk, kanskje mine barn får noe å kjempe mot i henne, mer enn jeg fikk i deg i hvert fall. Fortell meg nå Oswald, klarer du å manne deg opp til en siste kamp eller har tiden kommet? Tiden der du lar denne lille bakterien jeg er, vinne over jordas mektigste skapning, eller kanskje dere ikke er så mektige når dere har noe inne i dere. Kanskje dere har blitt for selvsikre, kanskje dere trodde dere var usårlige, eller kanskje dere rett og slett var redde? Redde for å innrømme at dere er sårbare?

Stakkars lille Oswald, du har ikke lenge igjen nå. Jeg kan føle livskraften ebbe ut av deg. Den lille resten av motstandskraft som var i deg er borte nå, jeg kan føle det på hvordan jeg tar mer og mer kontroll over hjernen din. Hele deg vil snart være en stor infisert byll med bakterier fra meg. Bare gi opp lille slave. Jeg har deg nå, du er min.

Egentlig kjære vert, burde du takket meg. Hva slags liv har du egentlig? Livet ditt var maling og prostituerte. Det er ikke noe for deg. Du har det bedre her hvor jeg kan kontrollere deg. Du unnslipper ikke mine sviende tentakler. Jeg trenger inn over alt. Ingen steder å gjemme seg nå, Oswald, men du må så gjerne prøve. Husk det vert. Jeg er her for alltid.

Selv når du er død og ligger råtnet opp i graven. Med mark som kryper gjennom de oppsmuldrede øynene dine, selv da vil jeg være der for å plage din sjel. Drive deg til vanvidd der du sitter i himmelen med gud og drikker te og spiser kjeks. Ingen kan hindre meg. En mikroskopisk bakterie som har vunnet over universets smarteste skapning. Jordas stolthet må se seg slått av en fiende så liten at den er usynlig. Ikke særlig imponerende nei. Jeg kjenner at du dør nå Oswald. Dette er slutten. Jeg blir med deg til graven. Slutt.

Tittel: Teksten skrevet til teaterstykket Gjengangere

Det er når Oswald tar den store slurken av det krystall klare champagne glasset. Det er nå jeg ser at han løfter glasset opp til munnen, når alle de deilige sprudleboblene til Veuve Clicquot renner i ubegrensede mengder ned i Oswalds kropp. Det er når alkoholen tar kontrollen. Det er da! Det er da, jeg, den mørkeste av de mørkeste dukker opp som en skrekkelig skikkelse.

- Mor?
- Ja, min lille edelsten?
- Jeg går til sengs nå jeg.
- Alt nå? Føler du deg ikke vell Osvald?
- Jo da mor, men er sliten etter reisen.
- Ja, ja! Du får sove godt gutten min.

Osvald går opp trappene, han er vilje sterk. Osvald vet godt at jeg venter på han. Osvald drar seg opp de siste og tyngste trinnene, han er helt utmattet, men vel bra kjempet, strekker han seg og bøyer og tøyer. Han lukker øynene og puster dypt inn. Han mister balansen og slår opp øynene. Du skal ikke få ta knekken på meg sier han med en engstelig, men bestemt stemme.

Osvald marsjerer stift inn på badet for å pusse tennene. Han tar hånden og lener seg på speilet, så ser han bort. "Dette er det jeg liker, når Osvald blir pint".

Osvald tar et kjapt overblikk rundt om i rommet. Han føler noen stirre på han, men ingen der. Han ser tilbake igjen på speilet, men denne gangen har han festet blikket for godt. Uansett hvor mye han prøvde var det som om øynene hans var besatt av det onde. For det er ikke lenger Osvald som står der. Nå er det noe ubeskrivelig ekkelt. Osvald får ikke sett så mye før øyene hans svartner, om han var blind. Han hoster kraftig som om han har svelget ett barberblad. Nå slukket lyset i enden av tunnelen.

Syfilis

En liten skygge dannet seg på veggen. Den ble større og større og kom nærmere og nærmere, den kom ut fra veggen og hetten ble tatt av. Huden var blek og det var masse store kviser med gul masse som rant ut av den oppsprakte huden. Øynene var helt sorte med røde sprekker, Osvald så denne skapningen og gikk bakover men snublet. Osvald kom seg på beina og løp rundt hjørnet, men der stod den allerede. Det kom 2 armer ut av denne skyggen, i den ene armen holdt den en ljå og i den andre holdt den en rose. Skyggen sa til Osvald: jeg bringer deg dødens rose Osvald, Osvald stivnet. Han skaly og man kunne se frykten i øynene hans. Han spurte hva vil du med meg? Osvald så at munnen til skyggen var prøvde og åpne seg men det var som den holdt på en hemmelighet. Osvald snudde seg og løp opp trappen, men der stod den. Osvald snudde seg men der stod den. Skyggen sa til Osvald: Du kan ikke unnslippe meg, jeg har vært hos deg hele tiden. Osvald tenker tungt, han tenker på Paris og at han er skyld i dette. Osvald spør: hvorfor? Hva har jeg gjort? Skyggen prøver og åpne munnen, men det er som om den holder på en hemmelighet. Osvald sier: ja? Skyggen svarer: er det noe du har gjort? Og forsvinner. Plutselig kjenner Osvald noe spist og kaldt i ryggen. Han skriker av smerte mens han sakte blir svakere, han hører en ond latter som blir lengre og lengre borte.

Oppgave 3

Tittel: Du kjenner meg ikke

Det var en stemningsfull og varm kveld i Roma. Jeg gikk langsomt bortover en smal gate på vei mot en kafé hvor jeg skulle møte den berømte kunstneren Osvald Alving. Jeg var spent og følte meg nervøs av å skulle intervju en så kjent person på mitt første intervju.

Menneskene som satt på den lille kafeen så ut som faste kunder. De fleste av dem var eldre og snakket med servitørene som om de kjente dem. I et hjørne satt Osvald Alving med et seriøst ansiktsuttrykk. Han var lavere enn jeg hadde forestilt meg. Han gav meg et skeptisk blikk, som om han ikke skjønnte hvorfor en ung nybegynner var sendt for å intervju ham.

Jeg gav ham hånden, men han ventet litt før han hilste tilbake, sikkert for å vise at han var en stor person og at jeg ikke skulle tro jeg kunne være venn av en i klassen over meg. Jeg startet intervjuet med å spørre om hvordan hans oppvekst hadde vært, og hva slags forhold han hadde til sin familie. Han ventet litt med å svare før han sa:

- Jeg ble sendt vekk av min mor som ung, så jeg har ikke noen familie, slik som andre kaller familie. Eller nei, ikke skriv det, sa han. Jeg ba ham om å svare på nytt. Øynene hans så større ut, og jeg skjønnte at dette var et sårt punkt for ham. Han ble sur og sa:

- Dette er ikke noe man spør en person man ikke kjenner om. Du kjenner meg ikke. Du er for ung til å være journalist. Jeg ble skuffet, mens jeg så den rasende Osvald Alving gå. Men kanskje hadde han rett. Kanskje det var for tidlig for meg å være journalist.

Oppgave 6

Tittel: Skikkelsen

Helene følte seg utslitt. I hele dag har hun jobbet og slitt. Husarbeid. Hun kan ikke fordra det. Sykepleier for Osvald. Kan det bli verre? Helene står ute i det tomme kjøkkenet. Kjøkkenbenken er fylt med brødsmuler og kliss. Slaveri. Osvald er syk. Han ringer stadig med den hersens lille bjella si. Dette er vel den etthundredeogseksitredje gangen Osvald leker seg med bjella fra helvete. Forferdelig lyd. Skjærer gjennom alle andre lyder. I hvert fall støvsugeren, uheldigvis. Fysj og fy. Helene børster brødsmulene ned på gulvet. Om bare hennes kjære mann hadde vært her.

Osvald slenger venstrebenet opp på det nylakkerte, nøttebrune bordet i stua. Bordets farge gir hele stua et varmt preg. Sikkerhet. Teppet rekker Osvald opp til halsen. Det klør merkelig nok ikke, som det vanligvis gjør. Hvem skulle trodd det? Klamt og fuktig. Osvald hørte magen rumle høyere enn før. Den alt for store hettegenseren bærer et belegg blandet med sjokoladepålegg, tomatsaus og rømme. Osvald savner den gode, gamle maten han spiste før forrige uke. Han tenker knapt på andre ting for tiden.

Høyrebenet slenges over etter en stund. Magen rumler enda høyere. Osvald strekker etter den gullbelagte bjella. Han setter en ussel og tynn pekefinger på den. Helst vil han unngå den "lange" veien han må strekke seg for å nå bjella. Hånden får festet seg rundt den. Osvald tar bjella opp. Rister halvhjertet, men det er nok til at den ufyselig lyden kommer gjennom. Helene kan bare ikke fordra denne skjærende lyden. Han roper etter brødsriver. Melk i

tillegg. Samtidig om han roper, vet han innerst inne at dette kommer han ikke til å få. Helene er en omsorgsfull mor. Til tider synes Osvald at hun er for omsorgsfull. I det siste har hun vært en som liker seg alene. Herr Alving sin død ligger fortsatt og skjærer i hjerteroten hennes, virker det som. Alt har sin grunn. Hjerteinfarkt. Helene er usikker. Herr Alving forsvant, bare. Det er absolutt ingen spor etter denne paktfulle karen. Ingen er sikre på hvor, hva eller hvem. Hvor er han? Hva gjør han, eller har gjort. Hvem vet? Helene sliter seg totalt ut uten ham. Livsgleden har sluknet.

Tretti lange og bråkete sekunder. Osvald ringer fortsatt med bjella. Herr Alving sin bjelle. Det var som om Osvald kalte på sin egen far. Huset på Rosenlund savner ham. Flere rom står tomme for tiden. Enda flere brødsmuler på gulvet å plukke opp. De forrige var der ikke lenger. Men, Helene er ikke den som har fjernet dem? "Hva faen"?, stammet henne. Helene bannet sjelden. Hun stopper opp. Puster dypt inn. Kjøkkenet blir belagt av en skummel stillhet. Hun puster sakte ut igjen.

Stua blir uvanlig kjølig. "Hva er det som skjer?", tenker Osvald. Han klager. Roper for ørtende gang på Helene. Ingen vinduer er åpne. "HOLD KJEFT", skriker Helene ut, som en glefsende løve. Gåsehud nedover armene. Minusgrader fyller opp huset. Det dukker opp en doggete skikkelse. Hun blir helt stiv av skrekk. Skikkelsen så trist ut. Samtidig aggressiv. Helene tok et steg bakover. "Unnskyld, min kjære! Det var ikke min skyld!" Det tar en stund før Helene får med seg hva skikkelsen sa. Hun er sjokkert over hva som faktisk skjer på kjøkkenet hennes. Helene får et voldsomt tilbakeblikk. Dette ansiktet har hun sett før. Hun kan ikke tro det. Herr Alving? Hele det lille huset blir fylt av en kjølig vind. Det bygges nesten opp til storm. Alt Helene ser, er denne skikkelsen foran seg. Det hvite skapet er nå fullt med herr Alvings smale fjes. Alt kommer på plass for Helene. "Det skal aldri verden skje igjen, kjære! Æresord. Herr Alving kommer mer og mer til syne. Han har fortsatt den samme, gamle barten på seg. Poser under øynene. Osvald skriker fra stua. Redselen tar over ham. Det lille huset på Rosenlund er nå fylt med mystikk.

Herr Alving stiller seg på kjøkkengulvet. Han repeterer det han allerede har sagt. "Kan du tro meg, min elskede?", fortsetter han. Osvald har allerede trukket teppet langt over pannen. Det er en mystisk lyd som suser gjennom huset. Helene har aldri sett maken, selvfølgelig. Andre hadde gått helt fra vettet. Hun bare står der, rett opp og ned. Det triller en tåre nedover Helene sitt fuktige kinn. Herr Alving prøver å tørke vekk tåren hennes, men Helene protesterer. Hun skal til å dytte vekk høyrearmen hans, men det er til ingen nytte. Høyrearmen hennes går bare rett gjennom hans venstrearm. Kroppen hans er som en røyksky. Du kan bare blåse ham vekk om du vil.